

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de
Magister en Psicopedagogía

***Tema:* Implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria**
de la población estudiantil de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba,
Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica

Kattia Badilla Fuentes

Diciembre, 2016

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar si el autoconcepto de estudiantes de primer ingreso a la universidad tiene implicaciones en cómo esta población asume el inicio de la etapa universitaria, tomando en cuenta que el primer año es crucial en el proceso de adaptación y la continuidad de la población estudiantil durante este período de vida.

Se abordó la investigación desde el enfoque mixto, con un diseño explicativo secuencial. Se inició con la recolección de datos cuantitativos, por medio de la Escala Af-5 del Autoconcepto (García y Musitu, 2014), aplicada a 93 estudiantes de primer ingreso del Recinto de Turrialba de la Sede del Atlántico, de la Universidad de Costa Rica. Con base en los resultados de la etapa cuantitativa, se eligió una muestra guiada con el propósito de formar dos grupos de discusión, los cuales permitieran conocer la percepción del estudiantado participante sobre las principales implicaciones de su autoconcepto en la adaptación al iniciar su vida universitaria. Esto constituyó la etapa cualitativa de la investigación.

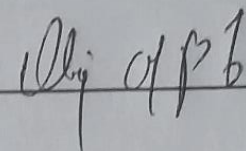
Los principales resultados obtenidos, con base en la integración de la información suministrada por la población estudiantil de primer ingreso, indican que el autoconcepto con el que inician su etapa universitaria tiene implicaciones en ella. El autoconcepto es afectado por las demandas y cambios, producto de la transición de secundaria a universidad.

Además, la utilización de un enfoque multidimensional del autoconcepto permitió una comprensión más profunda de este constructo y su relación con los procesos de aprendizaje, cuales son relevantes desde el objeto de estudio de la psicopedagogía.

Palabras claves: autoconcepto, estudiantes de primer ingreso, universitario, aprendizaje.

TRIBUNAL EXAMINADOR

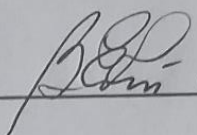
M.S.c. Olivey Badilla López
Representante Dirección del
Sistema de Estudios de Posgrado

(Firma) 

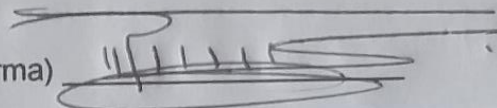
Mag. Cinthia Carvajal Arce
Representante de la Dirección de la
Escuela de Ciencias de la Educación

(Firma) 

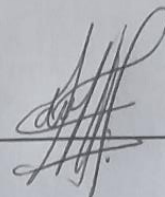
Mag. Beatriz Eugenia Páez Vargas
Coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía

(Firma) 

Dr. Rafael Ángel Espinoza Pizarro
Director de Trabajo Final de Graduación

(Firma) 

Mag. Adriana Vindas González
Lectora Externa

(Firma) 

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Kattia Badilla Fuentes con cédula: 303310648 autor (a) del Trabajo Final de Graduación titulado: **Implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población estudiantil de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica**, declaro bajo la fe de juramento que éste es de su autoría original y propiedad exclusiva, que es un trabajo inédito y no ha sido publicado, ni está en proceso de publicación en forma parcial o total.

La abajo firmante en su representación de investigadora principal, asume la responsabilidad total del trabajo presentado y afirma que los datos establecidos en esta declaración jurada son correctos y responden a la realidad del mismo. Asume además la responsabilidad de los datos presentados en el manuscrito y libera a la Universidad Estatal a Distancia de toda posible demanda de plagio.

Firma

San José, 8 de diciembre del 2016.

Agradecimientos

Agradezco a Dios y a la Virgen por poner en mi camino a tantas personas que fueron ángeles en este proceso formativo de maestría:

A las autoridades de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica por su confianza.

A funcionarios(as) del sector administrativo y docente del Programa de Postgrado de la Universidad Estatal a Distancia por ofrecer un trato humano y de calidad en el acompañamiento.

A mis compañeras de maestría por su solidaridad y amistad.

A mi amigo, Alberto Álvarez, que me apoyó en la logística para cursar la maestría y a mi amiga, Blanca Luz Sojo, por su constante motivación y asesoría desinteresada.

A mi hermana, Adriana Badilla Fuentes, por su apoyo incondicional en todo cuanto pudo ofrecer su ayuda.

A mi mamá, papá y hermano por sus oraciones y buenas vibras.

De corazón, gracias.

Kattia

Tabla de contenido

Capítulo I Introducción	9
Planteamiento del problema.....	11
Justificación	14
Antecedentes Nacionales	16
Antecedentes internacionales	18
Objetivos de la investigación.....	23
• Objetivo general.....	23
• Objetivos específicos	23
Alcances de la investigación	23
Limitaciones de la investigación.....	25
Capítulo II Marco teórico	26
• Población de primer ingreso en la educación superior.....	27
• Definición del autoconcepto	29
• Abordaje del autoconcepto en psicología.....	32
• Principales factores que influyen en la formación del autoconcepto.....	36
a) Los otros significativos.....	37
b) Comparación social.....	38
c) Género	40
d) Emociones	42
• Implicaciones del autoconcepto en la adultez joven.....	42
a) En el ajuste psicológico	43
b) En el aprendizaje	44
c) En el inicio de la etapa universitaria	46
Capítulo III Marco metodológico	49
Paradigma de investigación	50
Enfoque mixto	51
Diseño de Investigación	52
Procedimientos.....	54
a) Etapa cuantitativa	54
➤ Solicitud de la autorización a la Coordinación de Vida Estudiantil de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica para realizar la investigación con la población que ingresó en 2016.	54

b) Etapa cualitativa	56
Integración de datos	56
Participantes y fuentes de información	56
Descripción y validación de Instrumentos	58
a) Etapa cuantitativa	58
b) Etapa cualitativa	62
Variables y Categorías de Análisis	63
Tratamiento y análisis de datos	68
Consentimiento informado	68
CAPÍTULO IV Presentación y Análisis de Resultados	69
Etapa cuantitativa: resultados de la aplicación del test Escala AF-5 del Autoconcepto.	71
Etapa Cualitativa: resultados de los grupos focales	78
Capítulo V Conclusiones y recomendaciones	100
Conclusiones	100
Recomendaciones	102
Referencias	105
ANEXOS	109
Anexo 1. Consentimiento informado	110
Anexo 2. Escala de autoconcepto forma 5 o Escala AF-5 aplicada a la población de primer ingreso	112
Anexo 3. Guía para el desarrollo del grupo focal con estudiantes	114
Anexo 4. Hoja de cotejo para grupo focal 1	115
Anexo 5. Hoja de cotejo para grupo focal 2	116

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Etapas del diseño de la investigación	53
Figura 2. Cantidad de estudiantes según sexo	71
Figura 3. Estudiantes por rango de edad.	72
Figura 4. Estudiantes por carrera	73
Figura 5. Media general por dimensión del autoconcepto	74
Figura 6. Media por dimensión del autoconcepto según sexo.....	75
Figura 7. Estudiantes por sexo en los grupos focales.....	77
Tabla 1. Definición de variables para la etapa cuantitativa.	64
Tabla 2. Definición de categorías de análisis para la etapa cualitativa.	67
Tabla 3. Integración de grupos focales según resultado por dimensión del autoconcepto.....	77
Tabla 4. Respuesta a las frases incompletas al iniciar la discusión en los grupos focales.....	79

Capítulo I Introducción

La transición de la educación secundaria a la universidad supone un cambio significativo en lo académico, personal y social. “En especial para quienes son primera generación en la universidad, y para quienes deben cambiar de residencia para cursar sus carreras” (Véliz, 2010, p.22).

El cambio se genera a partir de la organización que plantea la etapa universitaria, donde se espera que la persona asuma mayor protagonismo e independencia en su proceso de aprendizaje para la vida. Esto supone replantearse temas de orden personal: expectativas, hábitos, actitudes, autoconcepto, vocación, entre otros; así como replantearse el análisis de cuestiones sociales, entre estas: expectativas familiares e identificación de diferencias relacionadas con el entorno de procedencia. Este último caso se da, por ejemplo, si va a estudiar inglés y procede de un colegio donde no se profundiza en la enseñanza de esa lengua, por lo que la adaptación a la carrera será más demandante que si procede de un colegio bilingüe.

Si bien es cierto, como lo mencionan Chinchilla y Sánchez (2001), las universidades estatales ofrecen servicios estudiantiles que favorecen la permanencia y bienestar de la población estudiantil; sin embargo, a veces estos servicios no contemplan variables multidimensionales como el autoconcepto en el perfil del estudiantado. Este dato puede ofrecer información predictiva con respecto la conducta y actitudes de la población estudiada.

Esto tiene relevancia para la psicopedagogía, ya que es posible ampliar la comprensión y mejoramiento de los entornos formativos por parte de quienes se desempeñan como profesionales en este campo. De esta forma, se amplía la visión con respecto a las variables que afectan el proceso de aprendizaje de las personas. Resultan importantes tanto aspectos cognitivos, como comportamentales y de los procesos de aprendizaje en un ambiente educativo (Piedra, Gutiérrez-Soto y Mora, 2015).

Tomando en cuenta lo anterior, y como parte del proceso de maestría y reflexión en torno al papel de la psicopedagogía, se realiza este trabajo de investigación con el título: *Implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población estudiantil de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica.*

A continuación, se presenta el planteamiento del problema, así como la justificación, antecedentes y los objetivos que guiarán el presente estudio.

Planteamiento del problema

El Sistema de Aplicaciones Estudiantiles de la Universidad de Costa Rica es una base de datos de la Oficina de Registro, el cual indica que esta institución recibe a jóvenes de todo el país cada año en sus sedes universitarias. Hay gran parte del alumnado del Recinto de Turrialba (Sede del Atlántico) que procede de zonas alejadas o de difícil acceso al recinto. Consecuentemente, iniciar una carrera universitaria significa distanciarse de la familia, amistades y costumbres propias para tratar de adaptarse a un contexto y demandas diferentes; esto les obliga en lo cotidiano a asumirse como personas adultas, capaces de administrar responsablemente su libertad, tiempo y dinero, entre otras cosas.

Lo anterior resulta aún más retador si se toma en cuenta la situación de desventaja en que entra esta población a la universidad, la cual en su mayoría procede de colegios públicos y de zona rural. De acuerdo con datos del V Informe del Estado de la Educación Costarricense (2014), el 75% del estudiantado admitido por las universidades estatales proviene de colegios públicos, al respecto dicho informe comprobó que el alumnado de centros públicos no solo provienen de contextos familiares y sociales más diversos y poco estimulantes para el aprendizaje, sino que asisten a instituciones en condiciones más desfavorables en

cuanto a disponibilidad de recursos y ambiente organizacional (p. 250). Esta es una realidad que la población estudiantil puede asumir como un obstáculo o como un reto; lo que elijan depende de muchas variables pero el cómo se ven y proyectan a futuro, como personas y como profesionales, podría incidir significativamente.

Además, como lo señalan Veytia y Chao (2013), “al identificar como nuevos elementos de la sociedad del siglo XXI la masificación y la expansión institucional, surgen nuevos escenarios, que transforman y enriquecen el concepto de calidad educativa” (p,10). En este sentido, es importante tomar en cuenta que la calidad educativa demanda reconocer que se trabaja con grupos diversos - en cuanto a las personas que los conforman- en el área educativa.

Lo anterior también se relaciona con el aporte que la investigación pretende hacer desde la psicopedagogía, ya que la realidad es cambiante y diversa desde la cual “se hace necesario plantearnos cómo desde nuestras prácticas profesionales y educativas cotidianas, podemos transformar la educación para que garantice una atención que responda a las necesidades de formación de todos y todas (...)” (Solíz y Uriarte, p.5). Sin embargo, ¿cómo lograr la pertinencia en la propuesta educativa sin conocer a las personas?

En este contexto, resulta importante la investigación de variables que permitan caracterizar a la población de primer ingreso e incluso conocer algunas de sus respuestas en el afrontamiento de esta nueva etapa. Específicamente, el conocimiento del autoconcepto - como parte del perfil de entrada de la población de primer ingreso- es importante, ya que cada individuo del alumnado tiene su único, propio y complejo conjunto de autocreencias. Dichas autocreencias influyen no sólo en la forma en que optan por actuar y el tipo de decisiones que toman dentro del actual entorno, sino también en la forma en que interpretan sus experiencias pasadas y el tipo de metas y desafíos que se planteen para el futuro (Mercer, 2011).

Entonces, el autoconcepto repercute en lo apta que se siente una persona para enfrentar el presente, así como en las expectativas personales y profesionales que se plantea. Es por eso que Gómez (2012), define el autoconcepto como pilar donde se apoya toda la fuerza de una personalidad eficaz.

Tomando en cuenta lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población estudiantil de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica? De acuerdo con Martínez (2013), el autoconcepto es una de las variables cognitivo-afectiva de mayor relevancia en el funcionamiento de la personalidad, mediadora de los procesos de aprendizaje y determinantes del rendimiento académico de los alumnos. Por lo tanto, la investigación busca profundizar en la comprensión de las implicaciones de este constructo teórico en esta población en particular y sugerir acciones concretas, las cuales favorezcan el apoyo de diferentes actores del proceso educativo al estudiantado de primer ingreso para que asuma exitosamente la etapa universitaria.

En este sentido, hay congruencia con uno de los objetivos de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, específicamente, en cuanto a la generación de proyectos de investigación que propicien una transformación positiva del proceso de enseñanza aprendizaje (Universidad Estatal a Distancia, 2015).

Justificación

El abordaje de este problema de investigación tiene importancia a nivel práctico al proveer información sobre la población de nuevo ingreso con la que trabajan docentes y profesionales del área de servicios estudiantiles, y así implementar acciones pertinentes que favorezcan la permanencia y eventual graduación de dicha población.

Este objetivo cobra relevancia al tratarse de educación pública, ya que la deserción o graduación tardía incrementa el costo por estudiante invertido por el Estado. Siu (2014), comenta que menos de la mitad del estudiantado se gradúa en el tiempo esperado, lo cual tiene un alto costo económico para el país e implicaciones en el proyecto de vida de la juventud, de acuerdo con un estudio realizado por el Consejo Nacional de Rectores en el 2005.

Las razones para postergar el tiempo de graduación pueden ser muy variadas, pero durante el primer año de universidad, según Chemers, Hu y García (2001) en Véliz (2010), hay un alto potencial para el fracaso producto de la forma en que se enfrentan los cambios de esta nueva etapa, ya sea por desconcierto social o por amenazas psicológicas y físicas (disponibilidad de drogas, alcohol, ansiedad, baja autoestima, bajo nivel de autoconcepto, entre otros).

Además, como señalan Chinchilla y Sánchez (2001) "La variedad de características y necesidades de los/as estudiantes en una institución universitaria justifican y hacen necesaria la implementación de algunas medidas de atención y apoyo para sobrellevar el ajuste al medio universitario y a las demandas académicas" (p. 2).

Con base en lo anterior, es importante contar con información acerca de las características propias de la población estudiantil a la que dirigen sus acciones, tanto el cuerpo docente como el personal a cargo de los servicios estudiantiles; particularmente es relevante conocerla en cuanto a su autoconcepto. Como menciona Andueza (2008), las ideas acerca de sí mismo, denominadas autoconcepto, afectan las relaciones con los demás, la selección de actividades y su confianza o falta de ella en muchas situaciones.

Por consiguiente, el autoconcepto podría ser un facilitador u obstaculizador de actitudes y decisiones durante el primer año y que podría ser un punto de partida vital para el posterior desarrollo de la vida universitaria. Incluso, el concepto de sí mismo es mencionado por Chinchilla y Sánchez (2001) dentro de las variables asociadas con el abandono de los estudios universitarios.

Además, la relevancia del trabajo en el autoconcepto va más allá de lo individual, así lo avalan Móller, Pohlmann, Kóller y Marsh (2009), citados por Véliz, (2010), al afirmar que las declaraciones de políticas educativas a lo largo del mundo señalan la mejora del autoconcepto como un objetivo central de la educación y como un vehículo importante para hacer frente a las desigualdades sociales experimentadas por los grupos desfavorecidos. Este aspecto tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad y su abordaje en función del empoderamiento individual y colectivo.

Así mismo, el darle un lugar de importancia a constructos como el autoconcepto en el proceso de aprendizaje, puede interpretarse, según Veytia y Chao (2013) como:

Las características que definen a los nuevos modelos educativos ofrecen herramientas para que los individuos movilicen sus conocimientos,

habilidades, destrezas y modos de actuación de tal forma que les permitan responder con eficacia a una situación específica; y de esta manera fortalecer las competencias para aprender a aprender (p.10).

Tomando en cuenta lo anterior, el beneficio directo de la investigación es el acercamiento sistemático al constructo del autoconcepto y la profundización de sus implicaciones para la población estudiada en la transición a su etapa universitaria. Esto permitirá contar con un marco de referencia teórico-práctico para la indagación de su perfil y, a partir de este conocimiento, orientar acciones, tanto desde el área docente como la de servicios estudiantiles, los cuales favorezcan la adaptación, permanencia y graduación de la población de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica.

A continuación, se presentan investigaciones que aportan insumos teóricos y metodológicos para el estudio propuesto. Fueron realizadas en el contexto nacional e internacional sobre el tema del autoconcepto y su relación con el ajuste personal y académico de la población joven.

Antecedentes Nacionales

Aunque a la fecha no hay un estudio de este tema en la unidad de investigación de la Sede del Atlántico, de la Universidad de Costa Rica. A nivel nacional, se ha investigado el tema del autoconcepto como variable socio-personal relevante en el desarrollo personal del grupo de estudiantes universitario, así como la relación del autoconcepto con la actividad física y la expresión corporal. También se ha considerado que el concepto de sí mismo es relevante en el bienestar psicosocial de la población universitaria.

La investigación sobre los efectos de sesiones de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de estudiantes universitarios (edad promedio de 18 años) fue realizada por Rodríguez y Araya (2009), quienes encontraron mejoras significativas en los estados de ánimo de tensión y vigor, así como en la variable de inhibición-empatía-desconfianza de los estudiantes que participaron en sesiones de expresión corporal; llegando a la conclusión de que la expresión corporal puede influir positivamente sobre estados de ánimo y el autoconcepto de estudiantes de nivel universitario, durante su primer ciclo en la Universidad. En esta investigación, el autoconcepto se considera como una variable determinante en la adecuada interacción social, lo que a su vez favorece la adaptación al iniciar la etapa universitaria.

Recientemente se desarrolló la investigación sobre las características socio-personales e intereses en torno al desarrollo personal, de la población estudiantil de la Sede Rodrigo Facio, de la Universidad de Costa Rica (Molina, 2015). La metodología utilizada fue el modelo mixto de investigación, en el que se aplicaron 1237 cuestionarios, en un marco muestral de 14.635 estudiantes y se desarrollaron seis grupos focales, uno por cada área académica de la Sede.

Es importante destacar que el autoconcepto, como una de las variables socio-personal investigadas, se exploró por medio de una adaptación de la Escala de Autoconcepto Forma 5 o en su abreviatura Escala AF-5 de García y Musitu (1999), el cual obtuvo resultados satisfactorios en cuanto a los criterios estadísticos esperados. Otro aporte fue la relación que se encontró entre rendimiento académico y factores emocionales, por lo cual la investigadora recomendó que en los esfuerzos de la Universidad por el mejoramiento académico de la población estudiantil, debe considerarse el abordaje de elementos personales y sociales, y no limitarse al ámbito académico solamente (Molina, 2015). Esto evidencia la necesidad de profundizar en el conocimiento de variables tales como el autoconcepto.

Antecedentes internacionales

A nivel internacional, se encontraron varias investigaciones sobre el autoconcepto realizadas con población universitaria. La más actualizada analizó el impacto del concepto de sí mismo y la participación de la universidad en el éxito del primer año de estudiantes de medicina en China, Zhou et al. (2015).

En este caso, se realizó un estudio longitudinal con 519 estudiantes en una universidad médica en China continental. Se llevó a cabo mediante la aplicación de la encuesta del Programa de Investigación Institucional de Cooperativas de primer año y la encuesta Su Primer Año de la universidad para recoger datos de la pre-universidad y la universidad, sobre su autoconcepto académico y social, de participación de los componentes de la universidad, y algunas características de entrada. El éxito académico se midió por el promedio de calificaciones de primer año.

Los resultados obtenidos mostraron que el concepto de sí mismo y la participación de la universidad si tienen impacto en el éxito del primer año de estudiantes de medicina en China, lo que a su vez es relevante, ya que de acuerdo con los investigadores el éxito del primer año desempeña un papel fundamental en su desarrollo integral en la universidad.

En el contexto europeo, Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) analizaron la relación entre una medida multidimensional del autoconcepto por medio de la Escala AF-5 (García y Musitu, 1999), con un conjunto de indicadores del ajuste psicosocial de 1.281 adolescentes españoles, entre 12 y 17 años. Los resultados mostraron que una buena competencia personal, mejor ajuste psicológico y menos problemas comportamentales coinciden con un mayor autoconcepto durante la adolescencia. A partir de estos resultados, se infiere que la persona joven con una buena imagen de sí misma responde positivamente al estrés, al cambio y a nuevos entornos y demandas.

También en Austria, por medio de la investigación exploratoria cualitativa, Mercer (2011) estudió sobre qué factores del autoconcepto del alumno influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se utilizó la metodología cualitativa exploratoria para tener una comprensión del autoconcepto que se centra y parte del alumnado, atendiendo su diversidad y singularidad. Tomando en cuenta lo anterior, utilizó cuatro métodos para recolección de información. Las entrevistas exploratorias, entrevistas profundas, elaboración de auto-descripciones y autobiografías, donde cada uno sirvió como estrategia de triangulación de los demás.

La población participante en esta investigación fue un grupo de estudiantes de inglés como materia principal, ya sea por sí sola o en combinación con otras materias. Su edad promedio estuvo entre 19 y 25 años. Y una conclusión relevante es la importancia de la sensibilidad en el ejercicio docente, con respecto a la compleja psicología del estudiantado y la tarea de comprender mejor cómo su autoconcepto puede afectar el acercamiento, motivación e interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta conclusión deja la inquietud de profundizar el análisis acerca de cómo el trabajo en el autoconcepto de la población estudiantil puede favorecer el proceso de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano también se han realizado interesantes investigaciones sobre el autoconcepto de estudiantes universitarios. Una de estas se realizó por Véliz (2010) en Chile y consistió en un estudio psicométrico sobre las dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos, el cual tuvo como objetivo, determinar la aplicabilidad y la estructura dimensional de la Escala AF-5 de García y Musitu (1999) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos de la Ciudad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

Dicho estudio se basó en la importancia de constructos como el autoconcepto a fin de utilizarlos como fuente de información para construir estrategias que contribuyan a una mejor adaptación y permanencia del estudiantado en el contexto universitario.

Además, se planteó el autoconcepto como centro de este estudio, por tratarse de un constructo psicológico mencionado en muchos textos y revistas científicas y facilitador u obstaculizador de los procesos de adaptación y rendimiento en el ámbito universitario. (Véliz, 2010).

Así mismo, las conclusiones de esta investigación en el ámbito chileno destacan el desarrollo de perfiles psicológicos y psicopedagógicos de la persona estudiante. Dichos perfiles, permiten realizar diagnósticos, intervenciones y evaluaciones de los procesos de apoyo institucional tendientes a colaborar en la adaptación y éxito universitario de las personas. Este estudio se relaciona directamente con los alcances de la presente investigación. Además, el análisis de la Escala AF-5 y los resultados favorables obtenidos, en cuanto a su aplicabilidad y la estructura dimensional, la presentan como una herramienta confiable para la recolección de datos.

Otro estudio sobre el autoconcepto realizado en Guatemala con población joven fue el que planteó estudiar la diferencia en el autoconcepto de 17 adolescentes embarazadas, las cuales asistían a dos grupos de apoyo materno (Solares, 2012). Se realizó con población adolescente femenina comprendida entre las edades de 15 a 19 años.

En este estudio, también se utilizó la Escala AF-5 de García y Musitu (1999) como instrumento de recolección de información cuantitativa. Esto permitió

establecer el autoconcepto de las adolescentes embarazadas de los dos grupos de apoyo materno, según su autopercepción en el contexto académico-profesional, social, emocional, familiar y físico y concluir que no hubo diferencias significativas al comparar el autoconcepto de ambos grupos.

La revisión de los antecedentes parece indicar que los resultados de la investigación del autoconcepto ofrecen conclusiones válidas en la comprensión del comportamiento humano en diversos contextos (educativo, personal y social). Además, se evidencia el multidimensional jerárquico del autoconcepto - producto del trabajo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)- como el modelo más utilizado en la actualidad para su abordaje. Por otra parte, en las investigaciones encontradas, se destaca el uso de la Escala de Autoconcepto Forma 5 (Escala AF-5) de García y Musitu (1999) como principal instrumento para obtener información acerca de esta variable, lo que denota un énfasis en la investigación cuantitativa, aunque se presentó un caso de cualitativa y otro de investigación mixta, en los que se evidencia la importancia de estos enfoques cuando se busca profundizar en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de la población estudiada.

Con respecto a las limitaciones de los estudios presentados en este apartado, destaca el hecho de que al no ser estudios experimentales no se pueden realizar generalizaciones a otras poblaciones que no sean las que aborda cada estudio citado. En palabras de Solares (2012): “los resultados del presente estudio no se pueden generalizar a la población total del municipio de la Antigua Guatemala, los resultados únicamente aplican a este grupo en específico” (p.17). Lo cual aplica también para las investigaciones de: las características socio-personales e intereses en torno al desarrollo personal, de la población estudiantil de la Sede Rodrigo Facio, de la Universidad de Costa Rica (Molina, 2015), la cual muestra el perfil de estudiantes de solo una sede de esta universidad, al igual que la investigación de Zhou et al. (2015), sobre el impacto del concepto de sí mismo y la

participación de la universidad en el éxito del primer año de estudiantes de medicina en China, cuyos resultados se refieren a estudiantes de una carrera en particular.

Por su parte Véliz (2010), también menciona respecto que su investigación, requiere incrementar la muestra de estudio o realizar otras investigaciones con otras muestras diferentes, lo cual permita que la realidad investigada sea más heterogénea y tener así una visión más amplia de ésta.

Otra limitación común en las investigaciones presentadas como antecedentes es la complejidad de la variable autoconcepto, lo cual advierte sobre la importancia de no emplear sólo una herramienta de recolección de información. A propósito, Mercer (2011), que estudió sobre qué factores del autoconcepto del alumno influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, comenta que “no se debe simplificar excesivamente o intentar encontrar respuestas directas a los procesos psicológicos implicados en cualquier empresa” (Mercer, 2011, p.179).

Por tanto, se puede concluir que el tema propuesto no ha sido estudiado anteriormente a nivel nacional y las conclusiones en los estudios en contextos como Asia y Chile sugieren una relación significativa entre el constructo del autoconcepto y la exitosa adaptación al contexto universitario. Además, la complejidad de dicho constructo sugiere abordarlo con estrategias variadas que permitan la comprobación de la información recolectada.

Tomando en cuenta lo anterior, se plantearon los objetivos de investigación, además de los alcances y limitaciones de la misma, lo cual se presenta a continuación.

Objetivos de la investigación

- Objetivo general

Analizar las implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica.

- Objetivos específicos

- 1) Describir el autoconcepto de la población de primer ingreso desde su autopercepción en el contexto académico, social, emocional, familiar y físico.
- 2) Determinar si existe diferencias de autoconcepto en la dimensión académica, social, emocional, familiar y físico de la población de primer ingreso, según sexo y sus repercusiones.
- 3) Identificar las implicaciones percibidas por la población estudiada con respecto a la dimensión académica, social, emocional, familiar y física de su autoconcepto en el inicio de su etapa universitaria.
- 4) Explorar las dimensiones percibidas por la población estudiada como las más determinantes en su adaptación a la etapa universitaria.

Alcances de la investigación

Uno de los principales alcances de este proceso investigativo es ampliar la información del perfil de entrada de la población estudiantil 2016 como insumo para la definición de líneas de acción, las cuales orienten tanto las acciones grupales como individuales de servicios estudiantiles ofrecidos por la Universidad de Costa

Rica: psicología, orientación, trabajo social y recreación. Esto tomando en cuenta que en esta investigación se considera el autoconcepto desde un enfoque multidimensional, que incluye la autopercepción en las dimensiones: académica, física, emocional, social y familiar, lo cual amplía y especifica los resultados del estudio.

Lo anterior tiene relevancia, ya que uno de los principales objetivos de los servicios estudiantiles ofrecidos por la Universidad de Costa Rica es apoyar el avance académico y la formación integral del alumnado. Esto se puede lograr acertadamente si además de la información sociodemográfica, con la que cuenta la Universidad actualmente, se parte de la exploración de variables claves en el desarrollo psicosocial de la población meta, tales como el autoconcepto. Sin embargo, esta variable no ha sido estudiada desde la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de ninguna de las universidades estatales en la última década.

Tomando en cuenta lo anterior, otro alcance es la sistematización de un procedimiento aplicable como parte de las acciones que se desarrolle con el alumnado universitario de primer ingreso para obtener información del autoconcepto como variable significativa en la definición del perfil de entrada de esta población, además del establecimiento de un antecedente en el manejo de los resultados obtenidos.

Además, comprender las implicaciones de su autoconcepto y la relación con su desempeño al iniciar su etapa universitaria percibidas por la persona educanda, supone un interesante punto de partida en la asesoría individual ofrecida por el área de Orientación, tanto a estudiantes como docentes, buscando favorecer la adaptación y permanencia en la educación superior.

También este estudio marca la pauta para continuar investigando este tema en la Sede desde un abordaje interdisciplinario, lo cual de nuevas interpretaciones y pautas de acción.

Limitaciones de la investigación

Aunque el estudiantado de la generación 2016 comparte algunas características (edad promedio y experiencia de ser estudiantes de primer año), la investigación se desarrollará únicamente en el Recinto de Turrialba, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a la totalidad de la población de primer ingreso de la Sede del Atlántico, ya que los Recintos de Paraíso y Guápiles de esta Sede, se ubican en contextos geográficos y culturales distintos.

Capítulo II Marco teórico

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, se evidencia que el interés de esta investigación gira en torno a conocer mejor a la población que ingresa a la universidad, mediante la información que puede derivarse de una variable de la personalidad como el autoconcepto. A partir de esta información, es posible propiciar espacios socioeducativos y gestar procesos de apoyo pertinente para el proceso universitario y su eventual graduación.

Además, se parte de que el primer año es clave en el proceso de adaptación a la etapa universitaria y que la población estudiada presenta antecedentes que podrían suponer una mayor dificultad en la transición de la secundaria a la educación superior.

En este capítulo, se presenta el marco teórico de referencia para el abordaje del fenómeno estudiado, partiendo de una breve introducción sobre la población de primer ingreso y la relevancia del apoyo al iniciar la etapa universitaria. Se prosigue con la definición del autoconcepto, algunos antecedentes en cuanto su abordaje desde la psicología, factores que influyen en su formación y repercusiones del autoconcepto en el ajuste psicológico, en el aprendizaje y en el inicio de la etapa universitaria.

- **Población de primer ingreso en la educación superior**

De acuerdo al V Informe Estado de la Educación (2014), la población de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica, proviene de colegios públicos (75%) y una mayoría de hogares con pocos recursos económicos. Además en el caso de la Sede del Atlántico, Recinto de Turrialba, la mayoría proviene de zona rural. Según el informe citado, estas variables suponen una diferencia en la calidad de la educación que reciben estos jóvenes y desventaja en cuanto al acceso y permanencia ante quienes estudian en colegios privados, en los cuales además de contar con recursos educativos de mayor calidad, proceden de hogares con mayores ingresos económicos.

Ante esta realidad, el desarrollo de competencias académicas y personales de quienes lograron ingresar a la universidad representa uno de los desafíos de la educación superior para esta población, además del apoyo primario con sistemas de becas de mayor cobertura y un sistema de admisión con pertinencia cultural, con el fin de que permanezcan hasta obtener su titulación y se logre superar el porcentaje de graduados en el tiempo meta, reportado entre 46% y 52% en el V Informe del Estado de la Educación (2014).

En relación con lo anterior, es importante destacar que el primer año es un momento crucial para la continuidad del estudiante en la universidad. Sobre este particular, Chinchilla y Sánchez (2001, p.1) consideran que:

El problema de la deserción estudiantil es un fenómeno mundial que involucra principalmente a alumnos/as de primer ingreso de los centros educativos y de manera particular a las instituciones de educación superior, las cuales reportan índices de deserción de alrededor del 30% en el primer año. Ante esta situación se hace necesaria la atención de la población de primer ingreso con programas específicos que acompañen a los y las estudiantes en este proceso de ajuste al medio universitario.

Para esto es preciso, además de conocer la procedencia geográfica y aspectos socioeconómicos: comprender quiénes son, cómo vienen y, sobre todo, cómo se definen, estos(as) jóvenes que inician el proceso formativo en la educación superior.

De hecho, según Véliz (2010), hay evidencia investigativa que respalda que:

Las variables críticas para comprender el fenómeno del primer año en la universidad deberán ir más allá de los enfoques tradicionales y comenzar a considerar variables tales como el autoconcepto y background personal, además de competencias básicas (lectura, habilidades sociales, estilos de aprendizaje, entre otras) y prácticas

docentes innovadoras y situadas en los contextos reales de los estudiantes de hoy (p. 31).

De ahí la importancia de reconocer que desde el abordaje de la psicopedagogía, en cualquier nivel educativo, la experiencia de aprendizaje y las acciones para mejorar su calidad deben partir de un enfoque integral, ya que la población estudiantil se ve afectada, tanto por aspectos personales internos como por otros de su contexto demográfico, cultural e histórico.

Además, la referencia al primer año es clave, ya que "La deserción es una situación que se presenta fundamentalmente durante el primer año universitario o los primeros tres semestres académicos. Después de este período los niveles de abandono tienden a ser bajos y estables" (Chinchilla y Sánchez, 2001, p.29).

En la presente investigación, se toma el autoconcepto como variable a investigar, ya que la revisión literaria revela su importancia como un indicador psicológico de bienestar, ajuste y competencia emocional y social del individuo (Zhou, Ou, Zhao, Wan, Guo, Li, y Chen, 2015; Goñi, 2009; Cazalla-Luna y Molero, 2013). Así como, cualidad básica que afecta el comportamiento de la persona (Solares, 2012). Particularmente, con respecto a la relevancia del autoconcepto en el aprendizaje y rendimiento académico, Martínez (2013) señala que el autoconcepto es una de las variables cognitivo- afectiva de mayor relevancia en el funcionamiento de la personalidad, mediadora de los procesos de aprendizaje y determinantes del rendimiento académico del estudiantado.

- **Definición del autoconcepto**

Históricamente el autoconcepto ha sido un constructo difícil de diferenciar de otros asociados con la personalidad y el desarrollo humano. Actualmente, hay consenso con respecto a que "El autoconcepto forma parte de la personalidad e identidad, es la forma que tenemos de vernos en función de nuestra propia

información interna (cogniciones) como de la externa que los demás reflejan sobre nosotros” (Pérez, 2011, p.139). Es la idea básica de cómo se define como único con respecto a los demás.

Por su parte, autores como Del Buey (1997) citado por Gómez (2012) y Mercer (2011) coinciden al definir el autoconcepto como la auto-percepción que tiene la persona de quién es y cómo se valora. Esto involucra tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. Además, en la investigación de Véliz (2010), se observa que existe un consenso general en la literatura presentada para definir el autoconcepto como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990 citado por Véliz, 2010).

Al respecto Mercer (2011) agrega que se refiere no sólo a lo que uno cree acerca de uno mismo y las habilidades de uno en un cierto dominio en términos cognitivos, sino también a cómo se evalúan estas creencias y, en consecuencia, cómo se siente acerca de sí mismo en la evaluación. Además, se caracteriza porque influye y se ve afectado por los contextos y las interacciones sociales y por ser multidimensional y dinámico.

De acuerdo con este planteamiento, se podría decir que el autoconcepto precede a la autoestima, ya que antes de valorarse la persona requiere definir sus fortalezas, debilidades y particularidades. Sin embargo, Cazalla-Luna y Molero (2013), señalan que en esa autodescripción y en la selección de los atributos están influyendo aspectos emocionales y de evaluación. Es precisamente este aspecto evaluativo del autoconcepto, lo que la mayoría de los autores denomina “autoestima”.

Con base en lo anterior, es claro que aunque la autoestima y el autoconcepto son términos diferentes, “son dos componentes de la percepción de sí mismo” (Cazalla-Luna y Molero, p. 54, 2013). No es que uno preceda al otro o tenga más importancia.

Dicha percepción, sin embargo, no se limita a una opinión de uno mismo sobre un único aspecto, sino que también se puede definir como:

El acumulado de conceptos acerca de uno mismo en temas de inteligencia, apariencia de la persona, esta imagen se encuentra determinada por la formación interna y externa que es juzgada y valorada, mediante la interacción de los sistemas de estilos de vida y valores (Madrigales, 2012, p.1).

Tomando en cuenta lo anterior, para el presente estudio se utilizará la definición de autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), que definen el autoconcepto como un constructo global, jerárquico y multidimensional, lo que implica que la persona tiene una autoevaluación global de sí misma, así como, autoevaluaciones específicas que se compone de autoconcepto académico y autoconcepto no académico, puede que de más peso a una dimensión que a otras, por eso es jerárquico. A su vez, el autoconcepto académico se divide en las diferentes áreas académicas. El autoconcepto no académico se subdivide en el autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto físico (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009 citados por Véliz, 2010). Se considera que este enfoque permite tener una visión más amplia y una mejor comprensión de la variable estudiada.

Además, Martínez (2013) agrega que Shavelson, Hubner y Stanton (1976), asumen una actitud constructiva y un posicionamiento ecléctico, al concebir en términos generales el autoconcepto como la percepción de una persona acerca de sí misma, que se forma a través de las experiencias significativas con el medio y que es potencialmente importante y útil para explicar y predecir cómo uno actúa.

Por otra parte, la interpretación que la persona hace de sus experiencias y de la información que recibe de los otros es determinante en su autoconcepto, “de tal manera que configuran las creencias y los esquemas cognitivos, los cuales actúan como filtro para integrar o rechazar la información autorreferente entrante. Como resultado de este proceso el autoconcepto actúa como mediador de la conducta humana” (Martínez, 2013, p. 63).

Las definiciones de autoconcepto que sustentan este estudio son congruentes con un planteamiento de la pedagogía, según lo señala Piedra (2014) como:

Ciencia que estudia y busca optimizar los modos/formas/mecanismos de la formación humana dentro de parámetros de la cultura, historia y el contexto de vida de los sujetos epistémicos. Un sujeto epistémico real y no uno ideal, como ha sido muy frecuente en la tradición pedagógica (p.22).

Esto le da importancia dentro del proceso de aprendizaje y formación integral, a la mirada e interpretación para quienes inician su proceso formativo de educación superior hacen de sí y de su experiencia al iniciar la etapa universitaria.

- **Abordaje del autoconcepto en psicología**

Las posturas teóricas y, por ende, metodológicas desde las cuales se ha abordado el autoconcepto, han variado a lo largo de historia de la psicología. De los precursores en el estudio del autoconcepto en la psicología moderna, se considera a William James (1890) como precursor del estudio sistemático del self, en general, y el autoconcepto, en particular. Sin embargo, desde los años ochenta hasta la actualidad, se han desarrollado diversos enfoques teóricos, que difieren considerablemente en cuanto a su definición y conceptualización del sí mismo (Martínez, 2013).

Precisamente, “el gran volumen de definiciones y términos para identificarlo, derivó en dificultades para la configuración de un marco teórico conceptual sólido y una metodología rigurosa, por lo que diversos autores centraron su atención en la estructura interna del autoconcepto con la intención de resolver dicha problemática” (Martínez, 2013, p. 5).

Esto resultó en el paso de planteamientos iniciales que concibieron durante largo tiempo el autoconcepto como un constructo unidimensional y global a una visión multidimensional del mismo. De acuerdo con Cazalla-Luna y Molero (2013), los primeros planteamientos históricos sobre autoconcepto se basaban en la idea de que las percepciones que cada cual tiene de sí mismo forman un todo indivisible y global, por lo que para poder entender el autoconcepto propio había que evaluar esa visión general.

Por el contrario, en la actualidad, el autoconcepto, de acuerdo con Martínez (2013), “está considerado por la mayoría no como un constructo unitario y uniforme, sino como un constructo multifacético formado por distintas facetas personales, sociales y académicas, en función de las características socioculturales del ámbito en el que se inserta el alumno”(p. 24).

Precisamente, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) son de los autores que abordan el autoconcepto desde un modelo jerárquico y multidimensional, lo que implica que la persona tiene una autoevaluación global de sí misma, así como, autoevaluaciones específicas (Fuentes, García, Gracia y Lila (2011). Además “un aspecto especialmente relevante del modelo de Shavelson es su carácter educacional, debido a que ha recogido los aspectos académicos en la propia estructura teórica del auto-concepto” (Martínez, 2013, p.56).

En relación con la pertinencia de este modelo, Mercer (2011) concluye que una perspectiva multidimensional del autoconcepto puede conducir a una mejor comprensión de la complejidad del mismo en diferentes contextos, a las predicciones más precisas de una amplia variedad de comportamientos, así como medidas de resultado apropiadas para diversas intervenciones, y una comprensión más profunda de cómo el autoconcepto se relaciona con otras construcciones.

Siguiendo con la descripción del modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Huber y Stanton (1976), éste define siete características básicas del autoconcepto (Cazalla-Luna y Molero, 2013, p.46):

- Está organizado: el individuo adopta un sistema de categorización particular que da significado y organiza las experiencias de la persona; las categorías presentan una forma de organizar experiencias propias y de atribuirles un significado.
- Es multifacético: el sistema de categorías incluye áreas como la escuela, aceptación social, el atractivo físico y las habilidades físicas y sociales.
- Su estructura puede ser jerárquica: su dimensión tiene diferentes significados e importancia en función de los valores y la edad de los sujetos.
- El concepto global es relativamente estable: su variabilidad depende de su ubicación en la jerarquía, de manera que las posiciones inferiores son más variables.
- Es experimental: se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo.
- Tiene un carácter evaluativo: la dimensión evaluativa varía en importancia y significado dependiendo de los individuos y las situaciones.
- Es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

Por su parte Pope, Mc Hale Graighead, (1996) y Sureda (2001), citados por Díaz, Quiroga, Buadas y Lobo (2013, p.262), clarifican el aspecto multifacético distinguiendo las dimensiones del autoconcepto de la siguiente manera:

Autoconcepto Académico: que abarca la concepción de uno mismo como estudiante, como resultado del conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y variaciones académicas experimentadas a lo largo de los años escolares y universitarios.

Autoconcepto Social: que incluye los sentimientos de uno mismo en cuanto a la amistad, y es consecuencia de las relaciones sociales, de suma habilidad para solucionar problemas y de la adaptación y aceptación sociales. Aquí se engloban las sensaciones relativas a si les cae bien o mal a sus compañeros, si cree que los demás lo tienen en cuenta y lo aprecian. Este autoconcepto será positivo si sus necesidades sociales son satisfechas, independientemente de si son equiparables a la “popularidad”.

Autoconcepto Personal y Emocional: se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la seguridad y confianza en sus posibilidades.

Autoconcepto Familiar: refleja sus propios sentimientos como miembro de la familia. Será positivo si se identifica como un miembro querido por su familia, a quien se le valoran sus aportaciones y que se siente seguro del amor y del respeto que recibe de sus padres y hermanos.

Autoconcepto Global: es la valoración general de uno mismo y se basa en la evaluación de todas las áreas. Se reflejaría en sentimientos como “En general estoy satisfecho de cómo soy”.

Otra característica del autoconcepto es su capacidad de ser estable y cambiante a la vez, es estable en sus aspectos más nucleares y profundos, a la vez que variable en aspectos dependientes del contexto (García y Musitu, 2014). Naranjo (2007) considera que lo estable puede llamarse también autoconcepto básico, que tiene que ver con la personalidad, las percepciones sobre habilidades, estatus y funciones propias en el mundo exterior y los autoconceptos temporales o transitorios de la persona son "(...) ideas sobre sí misma, influidas por el estado de ánimo del momento o por una experiencia reciente" (Naranjo, 2007, p. 6).

El presente estudio se basará en este modelo o representación teórica del autoconcepto, ya que los planteamientos del mismo son congruentes con los objetivos investigativos. Al considerar el autoconcepto académico y no académico, se cuenta con un panorama más amplio para la comprensión del peso del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de los jóvenes que constituyen la población meta de esta investigación. Además, este modelo coincide con la visión de ser humano de la pedagogía moderna, que según Piedra (2014) lo define como un sujeto "(...) con anclaje desde su experiencia como persona con cuerpo, un cuerpo cambiante y en definición constante, sexuado, atravesado por el género, la edad, la historia personal, el sistema de creencias y posiciones ante la vida"(p.6).

- **Principales factores que influyen en la formación del autoconcepto**

El autoconcepto no está presente en el ser humano desde el momento de su nacimiento, este se va formando a lo largo de su vida, en donde los períodos de la infancia y la adolescencia son de vital importancia (Solares, 2012). Puede decirse que la infancia representa el momento en que se asientan las bases de la definición personal y la adolescencia, corresponde a una etapa que supone la revisión de la misma como parte del establecimiento de la identidad deseable en esta etapa de desarrollo.

Debe tenerse en cuenta que cuando se habla de formación a lo largo de la vida, se trata de diversos actores y ambientes, Anduerza (2008), reafirma lo anterior, al señalar que “la formación del autoconcepto va a depender de esos procesos que involucran al niño al igual que del ambiente familiar que le rodea y de aquellas personas que son significativas para él” (p.13).

Por su parte, Pérez (2011), destaca que el rango de experiencias se va ampliando conforme la persona crece:

Primero la influencia familiar contribuirá a la formación de las primeras valoraciones sobre sí mismo y más tarde la de los iguales y la de otras personas relevantes constituirán el referente social necesario para el ajuste y la concepción del autoconcepto. Además, las experiencias propias y la autoobservación de la conducta son otros factores que ayudan considerablemente a la formación de la imagen de sí mismo (p. 244).

Por consiguiente, en la formación del autoconcepto, influyen procesos que involucran tanto factores del medio, como de la persona misma. Los factores más destacados en la indagación realizada son: los otros significativos y la comparación social; así como la edad, género y emociones que son propias de la persona.

a) Los otros significativos

De acuerdo Martínez (2013), los padres son los primeros en satisfacer la necesidad de ser queridos, aceptados y valorados; la información que transmiten de forma gestual y verbal que el niño recibe pudiendo desarrollar sentimientos de valía y competencia.

Sin embargo, antes que los gestos o palabras, el primer sentimiento de valía del niño depende del sentimiento de seguridad dado por la satisfacción de las necesidades y de la aceptación emocional, se requiere que el niño logre percibirse como un individuo genuinamente aceptado y valorizado por sí mismo (Madrigales-Ceily, 2012).

Posteriormente, como lo señala Martínez (2013), conforme el niño va entrando a otros ambientes, lo que implica no sólo ampliar su círculo social, sino de experiencias, el papel primordial que tiene la familia en la formación del autoconcepto va disminuyendo paulatinamente y van ganando terreno profesores e iguales, aunque se sugiere una mayor relevancia de la retroinformación de los iguales, respecto de las evaluaciones de los profesores. Incluso, “El contexto social en el cual la persona se desenvuelve, provoca ciertos cambios temporales en el concepto que la persona tiene de sí misma en un momento determinado” (Solares, 2012, p.14).

Esto se puede dar al iniciar la etapa universitaria, en muchas familias donde la persona que ingresa es primera generación, lo cual puede otorgarle un lugar de privilegio en la familia y darle información que cambie temporalmente su concepto de sí mismo. Además, en muchos casos, el estudiantado debe incursionar en nuevos entornos sociales, al estudiar lejos de sus lugares de procedencia, esto podría generarle cierta inseguridad al principio.

b) Comparación social

De acuerdo con Martínez (2013), es cuando se da la comparación de las propias habilidades con las de otros significativos; es decir, se produce un proceso de comparación externa que ha de afectar significativamente al autoconcepto del propio alumno. Esta comparación es razonable por el hecho del carácter social del

ser humano, el cual se define en relación con otras personas, desde la perspectiva de la teoría evolutiva humana “los apegos no patológicos nos permitían construir fuertes lazos afectivos con los demás miembros de la tropa y, con ello, se establecía una seguridad básica importante en el desarrollo de la identidad del sujeto” (Piedra, 2014, p. 50).

Por su parte Mercer (2011) deja para la reflexión que el estudiante es quien decide participar en la comparación social ascendente o descendente y puede seleccionar otras personas (no necesariamente compañeros de su mismo grupo), dependiendo de la finalidad de su comparación (auto-verificación, autoprotección o auto-mejora), la idoneidad percibida de la persona o grupo de comparación (mismo nivel, edad, capacidad, etc.) o el contexto específico o dominio en el que la comparación se lleva a cabo y por lo tanto relevancia percibida. Se podría inferir que variables como la historia de vida y el autoconcepto, podrían intervenir en el tipo de comparación social que hace la persona.

Edad

Según los teóricos de la psicología evolutiva la conciencia del sí mismo emerge como un proceso de progresiva desagregación de la simbiosis inicial en la que el niño/a se encuentra respecto a quienes lo cuidan y protegen, sus padres o cuidadores (Véliz, 2010) .

Por consiguiente, el niño en principio se define de acuerdo con la información que recibe de un entorno que se va ampliando conforme se ingresa a otros espacios, tales como la educación preescolar, la escuela, grupos de amistad, entre otros.

Así cuando se llega a la adolescencia, según Martínez 2013:

Las percepciones que el adolescente tiene de su imagen corporal, sus capacidades, actitudes, cualidades y defectos, así como las autopercepciones en términos de papel y estatus, consistencia interna ideológica, sus relaciones con el prójimo cambian incesantemente, sólo este flujo y reflujo de reformulaciones conducirá al adolescente paulatinamente a conseguir un autoconcepto más estable, coherente y seguro (p.85).

Sin embargo, el cambio en las autopercepciones y la reformulación de las mismas, también está asociada con el desarrollo cognitivo de la persona adolescente. Sin dejar de lado las diferencias individuales que pueden darse, lo cierto es que el autoconcepto se ve afectado según el grado de abstracción y el tipo de pensamiento que tiene el individuo según su edad; es decir, que “su evolución está condicionada por el desarrollo de las capacidades cognitivas” (Pérez, 2011, p.125). Al respecto, Mercer (2011) considera que por eso a medida que las personas envejecen, se cree que su autoconcepto es más multidimensional y complejo.

Otro aspecto que afecta el autoconcepto es la edad, a partir de situaciones que se dan en ciertos momentos de transición en la vida de la persona, por ejemplo ser madre, ingresar a la universidad e incorporarse al mercado laboral, entre otros, que según Solares (2012), pueden originar cambios sustanciales en el autoconcepto de la persona.

c) Género

Con respecto a este punto, Mercer (2011) menciona que varias investigaciones han sugerido la existencia de diferencias de género en auto-

creencias, a menudo en formas estereotipadas de género, donde a menudo las mujeres manifiestan mayores puntuaciones en el autoconcepto en dominios verbales y los hombres mayores puntuaciones en matemáticas, la apariencia y el atletismo. Por lo tanto, los investigadores han propuesto que estas diferencias se deben a los procesos de socialización y las expectativas de rol diferencial de género y los estereotipos.

Madrigales-Ceily (2012) coincide con lo anterior al afirmar que:

Los resultados de diversos estudios realizados llegan a la conclusión de que existen claras diferencias de género en autoconcepto, de forma que las niñas particularmente después de los doce años tienden a mostrar como grupo peor autoconcepto que los niños, puede ser debido a el papel que juega la mujer en la sociedad, el que contribuye a generar las mismas expectativas en las niñas y adolescentes que imitan esos modelos a medida que crecen (p.17).

En su estudio, Véliz (2010) también destaca que:

Los resultados de diversos estudios ponen de relieve la existencia de diferencias de género en algunas dimensiones del autoconcepto y en la autoestima en los rangos de edad en los que se ha realizado el estudio. Los varones presentan mayor autoestima, autoconcepto emocional y físico, mientras que las mujeres tienen superiores puntuaciones en autoconcepto académico y familiar (p.60).

En las investigaciones citadas, se evidencia como los mandatos sociales, con respecto a lo que significa ser hombre o mujer, afectan la imagen de sí mismo en diversas áreas, ya que la imagen de sí mismo no puede abstraerse del contexto en que está inmerso el individuo. Esto incluye aspectos positivos, pero también incluye

estereotipos, mitos y creencias sociales que son construidas por las mismas personas y pueden resultar limitantes para su desarrollo. Como lo expresa Piedra (2014), “(...) para muchos teóricos incluso el contexto llega a ser parte de nosotros a pesar de lo invisible que nos parece ser” (p.61).

d) Emociones

Se observa una relación estrecha entre los estados emocionales y el modo en que se percibe a sí mismo; sin embargo, el establecimiento de un determinado nivel de autoconcepto, a su vez, determinará sus reacciones emocionales y afectivas posteriores (Martínez, 2013). Lo anterior podría interpretarse de la siguiente manera: la persona podría sentirse mal consigo misma por experimentar tristeza o ira. Por ejemplo, puede definirse negativamente en determinada situación. A su vez, la persona que tiene un concepto positivo de sí misma, puede lidiar mejor con emociones negativas y estar más predispuesta a experimentar alegría.

Esto se debe a que las emociones, aunque son en primer lugar, mecanismos de naturaleza fisiológica para responder a demandas internas o externas del individuo, involucran procesos evaluativos cognitivos de las situaciones, que afectan la toma de decisiones y la memoria emocional consciente, por lo que en definitiva las emociones atraviesan todas las manifestaciones de la vida (Piedra, 2014).

- Implicaciones del autoconcepto en la adultez joven.

Tomando en cuenta que la población meta de este estudio es población que en su mayoría recién egresa de la secundaria, se centrará la atención en cuanto a las repercusiones del autoconcepto en la adolescencia tardía (18 a 20

años según Pérez, 2011) e inicio de la adultez joven comprendida esta entre los 15 a 24 años de edad (Informe Demográfico de las Naciones Unidas, 2014).

Esta es una etapa en la que se espera que el adolescente tenga más claro quién es, quién quiere llegar a ser y cómo lograrlo. “La adultez joven, se caracteriza por ser una etapa del desarrollo humano en la que se experimentan cambios rápidos a la vez que se espera que se vaya adquiriendo autonomía y se construya el sentido de sí mismo” (Molina, 2015, p. 2).

a) En el ajuste psicológico

El sentirse bien consigo mismo y el entorno está directamente relacionado con la imagen de sí mismo con la que se enfrenta la vida, “el autoconcepto es un constructo básico para explicar las conductas ajustadas y adaptativas” (Fuentes, García, Gracia y Lila 2011, p.11).

Esto se debe a que las ideas acerca de sí mismo de la persona, "afectan sus relaciones con los demás, su selección de actividades y su confianza o falta de ella en muchas situaciones" (Andueza, 2010, p. 1). Se evidencia que el autoconcepto repercute no sólo en la toma de decisiones, con respecto a las oportunidades que aprovecha la persona del medio donde se desenvuelve, sino en cómo asume dichas opciones.

En la misma línea de argumentación, Guillén y Ramírez (2011) afirman que “La percepción y la valoración que las personas tienen sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico, la relación que mantienen con los demás y su rendimiento en distintos ámbitos” (p. 46). Es esperable, entonces, que una persona con una imagen positiva de sí misma, se desenvuelva con más seguridad y se muestre en general como una persona más feliz.

Por su parte, Cazalla-Luna y Molero (2013) mencionan que estudios recientes han comprobado las repercusiones positivas manifestadas del alto autoconcepto en adolescentes: pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, más conductas sociales positivas. Más estabilidad y mejor manejo de las demandas del entorno, manifestando menor depresión y ansiedad. Además son menos propensos a sufrir trastornos alimenticios.

Sumado a lo anterior, Martínez (2013), asegura que hay evidencia de que el logro de un positivo autoconcepto constituye una excelente base para una satisfactoria transición a la adolescencia.

Particularmente, en el caso de la población de primer año de universidad, la transición es más hacia la vida adulta, que demanda asumirse con nuevas responsabilidades y decisiones trascendentales, la elección de carrera, por ejemplo, lo cual puede generar estrés y confusión, máxime si no se cuenta con una clara y positiva imagen de sí mismo. En esta misma línea, Johnston (2013) afirma que "La entrada en el primer año de universidad es uno de los momentos más significativos de la experiencia universitaria y representa el inicio de un período de cambio clave en la vida social del individuo y en su desarrollo intelectual" (p.16).

b) En el aprendizaje

Sobre el dominio académico se establece que no se puede entender la conducta de una persona en el área sin considerar las percepciones que tiene de sí misma, en relación con su rendimiento académico (Molina, 2015, p. 4). Pareciera que el hecho de que la persona se considere capaz de tener éxito académico repercute más de lo que se cree en el logro de éste.

Al respecto, Martínez (2013) argumenta que cuando existe falta de confianza en la propia capacidad, difícilmente se desarrollan las actitudes, el esfuerzo y las disposiciones para que el aprendizaje sea lo que debe ser y así aumentar su competencia. Dentro de las actitudes, pueden sugerirse el dominio propio y la determinación para alcanzar las metas, además de la tolerancia a la frustración necesaria para su consecución.

Por consiguiente, se puede afirmar que existe una importante relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico. Además, como lo reitera Véliz (2010), el alumnado que realizó una evaluación positiva de sí mismo en lo académico; además, es el más motivado en las tareas académicas.

Sin embargo, con respecto al aprendizaje es importante retomar, el enfoque multidimensional del autoconcepto, y relacionarlo con la pedagogía basada en el modelo de cognición encarnada, la cual Piedra (2014), señala “(...) que aparece en los noventa del siglo pasado y que supone un ser humano emotivo, cultural, contextual, lingüístico y sobretodo social” (p.6). Esto se traduce en la práctica educativa de asumir que la forma natural de aprender de las personas se da a través de su cuerpo, con ayuda de sus emociones y por medio de la relación con los demás.

Entonces, de acuerdo con lo anterior, todas las dimensiones del autoconcepto resultan significativas en el proceso de aprendizaje. Así por ejemplo el sentirse bien consigo mismo en lo físico afecta el aprendizaje porque “los procesos cognitivos están ligados a la “acción” y ésta se ejecuta desde los cuerpos de las personas (...)” (Piedra, 2014, p. 24). Si una persona no se percibe físicamente atractiva, probablemente trate de no exponerse en actividades que suponen una mayor presencia física, las cuales pueden ir desde participar en clase hasta la seguridad mostrada en una exposición oral, dicho sea de paso, actividades comunes y deseables en el ámbito universitario.

Por su parte, la dimensión emocional del autoconcepto está relacionada con la capacidad de responder ante las demandas del medio con seguridad, y en lo específico, con responder sin nerviosismo ante la interacción con personas de un rango superior (García y Musitu, 2014). Se relaciona directamente con el aprendizaje, ya que una persona con miedo de interactuar con sus docentes, probablemente recurra menos a pedir ayuda, intervenga menos en clase. Sería probable que muestre mayores problemas de ansiedad en las evaluaciones y que se desempeñe insegura y desmotivada en el desarrollo de los cursos. De hecho, según Piedra (2014) “Específicamente en el contexto universitario las conductas de apego y las emociones vinculadas a la motivación son factores trascendentes en la capacidad de memorizar contenidos, la creatividad y el pensamiento abstracto” (p.50).

También se da una estrecha relación entre la dimensión social del autoconcepto y el aprendizaje en el contexto universitario, ya que la persona que se percibe como amigable y con capacidad de establecer relaciones con otras personas, tiene más posibilidades de ser una persona estudiante que muestre interés, proactividad y asertividad en el trabajo colaborativo, el cual es cada vez más usado en el proceso de aprendizaje, ya que, según lo expone Piedra (2014), hoy se sabe que “los procesos de aprendizaje por cooperación son mucho mejor y más duraderos que si solamente se aprende a nivel individual o de forma aislada” (p.29).

c) En el inicio de la etapa universitaria

Es claro que pasar de ser los experimentados, por ser los mayores, en el colegio a ser los novatos en la universidad, repercutirá en el autoconcepto de los jóvenes. Esto es lo que Mercer (2011) denomina como períodos de transición relacionados con cambios en el autoconcepto:

Es necesario un ajuste ante esta nueva posición.

En una escuela diferente, los compañeros de un alumno, el contexto educativo y expectativas académicas cambian y así los estudiantes se encuentran re-evaluación de sus conceptos de sí mismos en contra de estos nuevos marcos de referencia, que a menudo conduce a cambios en sus conceptos de sí mismo (p. 79).

Es importante retomar que los antecedentes en la formación del autoconcepto de la persona estudiante es lo que marcará el norte en la reevaluación del mismo. Si la persona siempre se ha percibido como capaz y valiosa, posiblemente afrontará los cambios como oportunidades.

Así, la percepción de una situación desafiante como para amenazar al individuo depende de la experiencia fenomenológica del individuo, de la relación entre demandas situacionales y los recursos individuales disponibles. La amenaza ocurre cuando el individuo experimenta sus recursos como insuficientes para enfrentar las demandas del mundo académico, y el desafío ocurre cuándo se siente que los recursos disponibles son adecuados para enfrentar tales demandas (Véliz, 2010, p. 24).

Dentro de los recursos individuales disponibles mencionados anteriormente, está el autoconcepto con que inicia la población de primer año su etapa universitaria, que en sí misma crea inestabilidad y requiere un esfuerzo importante para adaptarse; sin embargo, el primer año puede ser un camino más complicado si se enfrenta con pobres expectativas de sí mismo.

Todas las evidencias presentadas en este apartado de revisión teórica, muestran a partir de la definición del autoconcepto y cómo se ha abordado en la psicología; la importancia del mismo y sus implicaciones particulares en la población adulta joven. De ahí, lo significativo de estudiar cómo influye esta variable en el inicio de la vida universitaria, lo cual es parte de las acciones que mejoran la calidad de la educación superior, ya que “el primer año es una parte importante de la experiencia de todo universitario y merece la atención seria en cualquier universidad (Johnston, 2013, p.10). Por eso, debe profundizarse en el conocimiento que favorezca el planteamiento de acciones atinadas en este sentido.

Capítulo III Marco metodológico

Después de haber realizado la indagación teórica de conceptos claves para el desarrollo del presente estudio, a continuación se presenta el diseño metodológico, el cual consiste en “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 128). Este plan se basa en determinadas formas de ver la realidad y estudiar los fenómenos, en otras palabras en paradigmas de investigación.

Paradigma de investigación

La presente investigación tiene un enfoque mixto, lo que significa que se basa en dos paradigmas de investigación: el positivismo que sustenta el proceso investigativo cuantitativo y el constructivismo o interpretativo que sustenta el proceso cualitativo.

Como indican Hernández et.al. (2014):

El paradigma es un término usado para referirse a una concepción o visión del mundo y la perspectiva que genera respecto a cómo pensar y estudiar los fenómenos, incluye metodología, propósitos, supuesto y valores. Un paradigma de la investigación abarca las creencias sobre cuestiones filosóficas (epistemología y ontología), sistemas conceptuales, resultado de las investigaciones y métodos apropiados (p.15).

Para una mayor comprensión del presente diseño investigativo, es importante tener claros los paradigmas en los que se basa. De acuerdo con Ramos (2015, p.16), por una parte el positivismo afirma que la realidad es absoluta y medible, la relación entre investigador y fenómeno de estudio debe ser controlada, puesto que no debe influir en la realización del estudio. Los métodos estadísticos inferenciales y descriptivos son la base de este paradigma.

El segundo paradigma es el constructivismo y, de acuerdo con Ramos (2015), la realidad se construye por medio del interaccionismo simbólico de los sujetos que forman un grupo social y la teoría sustantiva resultante en la investigación se construye por medio de la relación entre el investigador y el grupo humano de estudio.

Además, Hernández et.al. (2014), afirman que el constructivismo como uno de los paradigmas bases del enfoque cualitativo, le otorga los énfasis principales que lo caracterizan:

- El reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios los puntos de vista de los participantes.
- La necesidad de inquirir cuestiones abiertas.
- Dado que el contexto cultural es fundamental, los datos deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas.
- La investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos.
- Más que variables “exactas” lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones.

Enfoque mixto

De acuerdo con el planteamiento del problema y los objetivos, se determina realizar un diseño de investigación con enfoque mixto.

El enfoque mixto, junto con el cuantitativo y cualitativo puros, son formas de abordar el fenómeno a investigar. De acuerdo Hernández et al., (2014), el mixto en particular, implica “la recolección y análisis de datos

cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 580). Lo anterior permite una comprensión más integral y profunda del fenómeno a estudiar.

Esta investigación busca analizar las implicaciones del autoconcepto, en el inicio de la etapa universitaria, partiendo de las percepciones del alumno de primer ingreso, por lo cual se consideró acertado el enfoque mixto, ya que este proporciona “profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas” (Hernández et al., 2014, p. 19).

Diseño de Investigación

A partir de la elección del enfoque mixto general, y con base en los criterios de prioridad o peso de los enfoques cualitativos y cuantitativos a utilizar, así como la secuencia, el propósito de la combinación de datos y las etapas de la investigación en que se integrarán los enfoques (Hernández et al., 2014), se definió el diseño explicativo secuencial como el más apropiado para dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

Este diseño explicativo secuencial “se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de datos cualitativos” (Hernández et al., 2014, p. 554). Se finaliza con una tercera etapa donde se llega a conclusiones a partir del análisis de la información.

Lo anterior es congruente con los objetivos de esta investigación, la cual busca responder cómo se ve afectada el inicio de la etapa universitaria de la población de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba de la Universidad de Costa Rica, por el autoconcepto que poseen, partiendo para ello de la aplicación de un instrumento estandarizado y, posteriormente, se profundizará con estrategias cualitativas para comprender desde la perspectiva del mismo estudiantado, cómo viven el inicio de su etapa universitaria y el papel que juega el autoconcepto, en este momento de transición académica y personal.

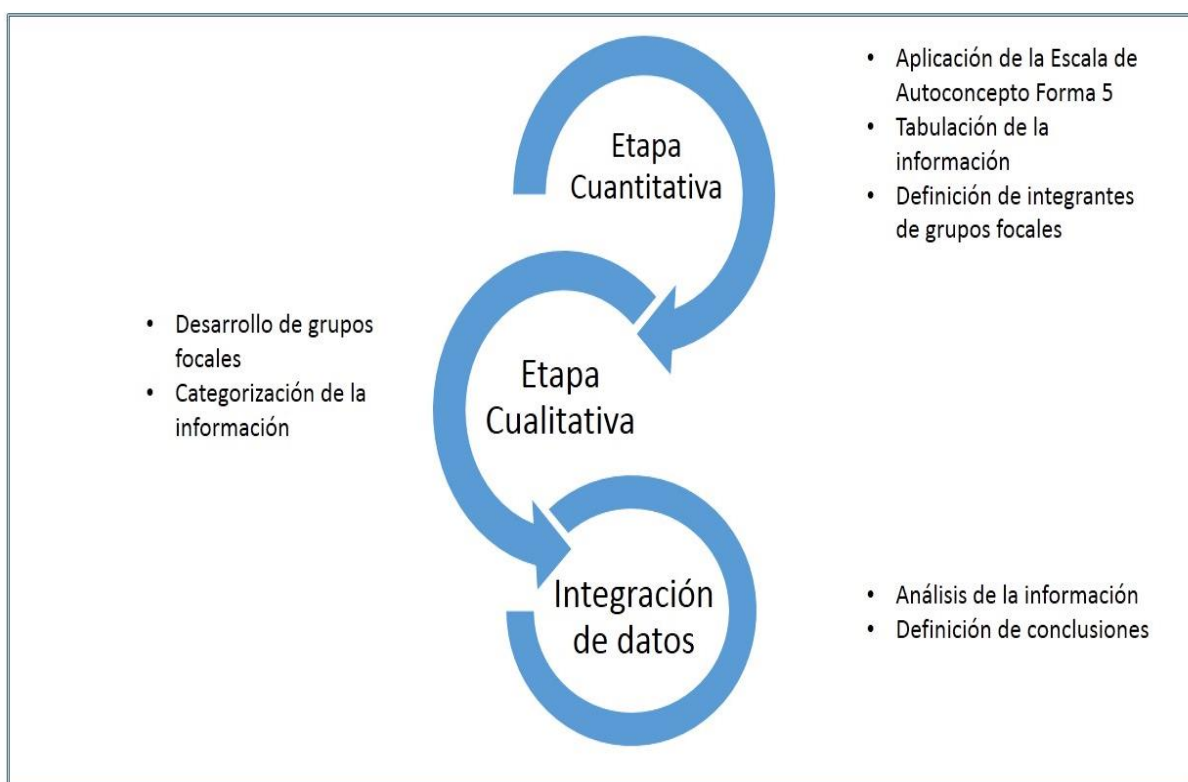


Figura 1. Etapas del diseño de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

Procedimientos

A continuación, se detalla el procedimiento o pasos para desarrollar la investigación, es decir la operacionalización del diseño investigativo propuesto:

a) Etapa cuantitativa

- Solicitud de la autorización a la Coordinación de Vida Estudiantil de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica para realizar la investigación con la población que ingresó en 2016.
- Posterior a la autorización se definió la segunda semana de clases como fecha para la aplicación de la Escala de Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2014).
- Se definió una muestra de 103 estudiantes de primer ingreso matriculados en el Curso Integrado de Humanidades, para la aplicación de la Escala. En este curso, se concentra la población meta y se cuenta con apoyo del profesorado responsable para la aplicación del instrumento.
- Firma del consentimiento informado del grupo de estudiantes que aceptó participar en la investigación.
- Recopilación de datos a través de la aplicación de la Escala de Autoconcepto AF-5. La aplicación se realizó en dos días de la misma semana a cuatro grupos de humanidades.
- Posterior a la aplicación de la Escala, se calificaron e interpretaron los instrumentos aplicados. Según el Manual de García y Musitu (2014),

seguidamente, se determinó cuál es el grupo de 12 estudiantes que obtuvieron los puntajes más altos y el grupo de 12 estudiantes que obtuvieron los puntajes más bajos en las dimensiones académicas y no académicas (social y emocional). Ese grupo constituirá la muestra para la etapa cualitativa.

- Además, con base en los resultados obtenidos la Escala de Autoconcepto AF-5, se determinaron las diferencias por sexo en las dimensiones académicas y no académicas (social y emocional).
- Se definió la integración de dos grupos focales, uno formado por personas que obtuvieron puntuaciones bajas y otro con puntuaciones altas en la Escala AF-5 de Autoconcepto, específicamente en las dimensiones, *académica* y en la dimensión *no académica* se tomaron como referencia la social y emocional.

La dimensión académica se toma como referente del contexto de interés de la investigación: el educativo formal y las dimensiones social y emocional. También se toman como criterio de formación de los grupos focales porque, de acuerdo con el manual de García y Musitu (2014), el autoconcepto social alto se relaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el rendimiento académico, así como con la estima de profesores y compañeros. Todos estos aspectos se consideran relevantes en la adaptación a la etapa universitaria.

La dimensión emocional también tiene relevancia en este sentido, ya que un alto autoconcepto emocional significa que la persona tiene control de las situaciones y emociones y que responde con seguridad a los diferentes momentos de su vida, no así las personas con un resultado bajo en esta dimensión.

b) Etapa cualitativa

En esta segunda etapa de la investigación, se trabajó con la muestra resultante de la etapa anterior:

- Se convocó al estudiantado para desarrollar dos grupos focales. La convocatoria se da a inicio de semestre y en la misma semana para ambos grupos. Esto con el fin de identificar las implicaciones percibidas por la población estudiada, con respecto a su autoconcepto actual y el inicio de su etapa universitaria.
- Se transcribe la información de los audios grabados durante el desarrollo de los grupos focales. Se ordena y categoriza la información tomando en cuenta también las anotaciones en la hoja de cotejo.

Integración de datos

Con base en la tabulación de la información recabada por medio de la Escala AF-5 del Autoconcepto, se conoce el autoconcepto del grupo de estudiantes de primer ingreso participantes en la primera etapa de la investigación. Se procede a conformar los dos grupos de discusión o grupos focales para conocer las implicaciones percibidas por los(as) participantes que tiene el autoconcepto en el inicio de su etapa universitaria. El análisis de datos de ambas etapas, a la luz del referente teórico, es lo que permite llegar a conclusiones en función de los objetivos planteados.

Participantes y fuentes de información

La población a partir de la cual se determinó la muestra es el grupo de estudiantes de primer ingreso con matrícula 2016 en el Curso Integrado de

Humanidades en el Recinto de Turrialba de la Sede del Atlántico, de la Universidad de Costa Rica.

Esta población procede de diversas partes del país, pero sobre todo de zona rural, mayoritariamente de los cantones de Turrialba y Jiménez, los cuales pertenecen a la provincia de Cartago. La mayoría provienen de colegios públicos y tienen promedios de admisión entre 442 y 717 (rango para ingresar a la universidad va de 442 a 800).

Partiendo del carácter mixto de la investigación, se aplicó el muestreo secuencial, el cual “implica primero un muestreo probabilístico y luego uno guiado por la teoría o un propósito para las fases cuantitativa y cualitativa respectivamente o viceversa” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.19).

En este caso en particular, se trabajó primero con una muestra probabilística, determinada por medio del programa STATS utilizado para calcular el tamaño de una muestra. Para el cálculo, se definieron los siguientes parámetros: una población total de 157 estudiantes de primer ingreso, un margen de error del 5%, porcentaje estimado de la muestra de 50% y nivel deseado de confiabilidad del 95%, resultando que el tamaño de la muestra quedó en 111 estudiantes.

La muestra de la etapa cualitativa se eligió guiada por un propósito, ya que para la fase cualitativa se citaron 12 estudiantes en cada uno de los dos grupos focales y el alumnado citado tuvo los cuatro puntajes más bajos y los cuatro puntajes más altos en las dimensiones académicas y no académicas (social y emocional) en la Escala de Autoconcepto AF-5. Al estudiantado no se le dijo qué puntaje obtuvieron en la Escala AF-5, por lo que no se etiquetaron. En este caso, solo se les dijo que se quería conocer su opinión más detallada con respecto a la importancia del autoconcepto en la adaptación

a la universidad. A la convocatoria asistieron nueve estudiantes al grupo 1 y ocho estudiantes al grupo 2.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede hablar de un tipo de relación entre las muestras de tipo anidado, “donde la muestra que participa en una fase representa un subconjunto de la muestra de la otra fase” (Hernández et al., 2014, p.568).

Descripción y validación de Instrumentos

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación mixta ofrece una “Mayor capacidad de explicación mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos y su interpretación conjunta” (p.539). Lo que supone la utilización de métodos de ambos enfoques para la recolección de la información.

A continuación, se detalla sobre el instrumento utilizado en la presente investigación en la etapa cuantitativa y los grupos focales en la cualitativa.

a) Etapa cuantitativa

Se elige la Escala de de Autoconcepto AF-5, de acuerdo con García, Gracia y Zeleznova (2013), “es uno de los instrumentos de evaluación del autoconcepto más ampliamente utilizados con muestras de habla española y es uno de los pocos instrumentos que miden multidimensionalmente el autoconcepto con sólidos fundamentos psicométricos” (p. 549).

Además, en el Manual de aplicación del test (2014), se menciona que este instrumento se confeccionó sobre la base teórica del modelo multidimensional y jerárquico de la estructura del autoconcepto, la cual ha sido propuesta por los relevantes trabajos de Shavelson y colegas (Byrne y

Shavelson, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton 1976). El modelo ha sido elegido como sustento teórico para la definición del autoconcepto en la presente investigación.

Tomando en cuenta que el modelo teórico anterior define el autoconcepto como un constructo multidimensional organizado jerárquicamente, el cuestionario de Autoconcepto AF-5 mide 5 dimensiones del autoconcepto (6 ítems para cada una). El manual de aplicación de García y Musitu (2014, p.17), las define de la siguiente manera para su correcta interpretación:

Autoconcepto académico-laboral. Se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero, se refiere al sentimiento que el estudiante o el trabajador tiene del desempeño de su rol, a partir de sus profesores o superiores (buen trabajador, buen estudiante...) y, el segundo, se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, persona trabajadora). Esta dimensión se correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico-laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad y, negativamente, con el absentismo académico/laboral y el conflicto (Lila, 1991; Gutiérrez, 1984; Musitu y Allatt, 1994; Veiga, 1991; Benedito, 1992; Bracken, 1996).

Autoconcepto social. Se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero, hace referencia a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo, eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre). El

autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas y, negativamente, con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva (Cheal, 1991; Broderick, 1993; Pons, 1989; Lila, 1991, 1995; Molpeceres, 1991; Herrero, 1992; Marchetti, 1997; Gutiérrez, 1989).

Autoconcepto emocional. Hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera, se refiere a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y, la segunda, a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.).

Un autoconcepto emocional alto significa que el individuo tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida y lo contrario sucede, normalmente, con un autoconcepto bajo. El autoconcepto emocional correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales y, negativamente, con la sintomatología depresiva, con la ansiedad, con el consumo de alcohol y cigarrillos y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Herrero, 1994; Cava, 1998).

Autoconcepto familiar. Se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones

familiares como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente –me siento feliz y mi familia me ayudaría– aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente –mi familia está decepcionada y soy muy criticado–, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.

Este factor, que es uno de los más importantes del autoconcepto, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento del bienestar con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas y con la percepción de salud física y mental. También correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas (Abril, 1996; Pinazo, 1993; Gil, 1997; Llinares, 1998; Cava, 1998; Musitu y Allatt, 1994; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992; Marchetti, 1977).

Autoconcepto físico. Este factor hace referencia a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social –me buscan...–, física y de habilidad –soy bueno...–. El segundo hace referencia al aspecto físico –atracción, gustarse, elegante–. Un autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de un autoconcepto físico bajo. El autoconcepto físico correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (García, 1993; Herrero, 1994; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Ayora, 1996). Asimismo, el autoconcepto físico correlaciona negativamente

con el desajuste escolar, la ansiedad y, en menor grado, con la presencia de problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero, 1994; Stevens, 1996).

Además, de acuerdo con el manual de aplicación de la Escala Autoconcepto, éste ofrece las ventajas de que puede aplicarse individual y colectivamente, a niños y adultos en un tiempo de 15 minutos aproximadamente, lo cual favorece los propósitos de esta investigación.

Con respecto a su validez y confiabilidad, López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón (2008) valoran el test AF-5 como un instrumento de alta validez y fiabilidad. Además, García y Musitu (2014) afirman que “En su conjunto, el AF-5 ha mostrado una gran robustez en todas las investigaciones en las que se ha empleado” (p.6). Como se evidenció en el apartado de antecedentes, este instrumento o adaptaciones del mismo, se han utilizado en investigaciones tanto a nivel nacional como latinoamericano y europeo. Para la investigación es conveniente porque valora el rango de edad de la población meta, es amigable en su presentación, de rápida aplicación y tabulación.

b) Etapa cualitativa

La recolección de información en esta etapa se desarrolló por medio de grupos focales. De acuerdo con Hernández et al. (2014), se trata de grupo focal o de enfoque cuando “Se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (p. 409). Su tamaño varía de tres a diez personas y para este caso se desarrollaron los grupos focales de acuerdo con la guía del Anexo 3. Además, para recuperar la información de los grupos focales se grabó el audio y se usó una hoja de cotejo para hacer anotaciones de cada participante.

Variables y Categorías de Análisis

La recolección de datos implica tener claridad sobre las variables, conceptos o atributos a medir, lo cual está definido por los objetivos del estudio. Además, la operacionalización de las variables es importante para determinar el método para medirlas. (Hernández et al., 2014). A continuación, se presentan las variables en el Cuadro 1 y las categorías de análisis en la tabla 2, propuestas para esta investigación y las categorías emergentes.

Tabla 1. Definición de variables para la etapa cuantitativa

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Definición instrumental
Autoconcepto	Constructo global, jerárquico y multidimensional, lo que implica que la persona tiene una autoevaluación global de sí misma, así como, autoevaluaciones específicas compuestas de autoconcepto académico y autoconcepto no académico.	Una vez aplicada la Escala AF 5 para evaluar el autoconcepto se tabulan los instrumentos para conocer los resultados en cada dimensión.	Es evaluado por medio de la escala del Autoconcepto AF 5 de 30 ítemes y por medio de los grupos focales.
Dimensiones del autoconcepto	<i>Autoconcepto académico/laboral.</i> Se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador.	La dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores (buen estudiante...) y el segundo se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, buen estudiante).	La Escala de Autoconcepto AF 5, esta dimensión se obtendrá por medio de los ítemes 1,6,11,16,21,26

	<p><i>Autoconcepto social.</i> Se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales.</p>	<p>Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).</p>	<p>La Escala de Autoconcepto AF 5 obtendrá la dimensión por medio de los ítemes 2,7,12,17,22,27</p>
	<p><i>Autoconcepto emocional.</i> Hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana.</p>	<p>El factor tiene dos fuentes de significado: la primera se refiere a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda se refiere a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.)</p>	<p>La Escala de Autoconcepto AF 5 obtendrá la dimensión por medio de los ítemes 3,8,,13,18,23,28</p>
	<p><i>Autoconcepto familiar.</i> Se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar.</p>	<p>El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos</p>	<p>La Escala de Autoconcepto AF 5 obtendrá la dimensión por medio de los ítemes 4,9,14,19,24,29</p>

	<p><i>Autoconcepto físico.</i> Este factor hace referencia a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física.</p>	<p>de ellas formuladas positivamente –me siento feliz y mi familia me ayudaría– aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente –mi familia está decepcionada y soy muy criticado–, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.</p> <p>El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social –me buscan...–, física y de habilidad –soy bueno...–. El segundo hace referencia al aspecto físico –atracción, gustarse, elegante–.</p>	<p>El test de Autoconcepto AF 5 obtendrá la dimensión por medio de los ítemes 5,10,15,20,25,30</p>
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Definición de categorías de análisis para la etapa cualitativa

Categoría de análisis	Definición
Autoconcepto	Autopercepción en las dimensiones académica, social, emocional, familiar y físico del autoconcepto.
Inicio de la etapa universitaria	Se considera el inicio de la etapa universitaria como el momento de transición entre el colegio y la universidad que demanda asumirse con nuevas responsabilidades, más independencia y tomar decisiones trascendentales como la elección y/o cambio de carrera.
Implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria	Son las consecuencias positivas o negativas que considera la persona estudiante, las cuales tiene las dimensiones de su autoconcepto en cómo experimenta el cambio de colegio a universidad, en la confianza en la propia capacidad para alcanzar metas académicas y su capacidad para responder positivamente a los cambios al iniciar esta etapa.
Categorías emergentes	
La elección vocacional	Para efectos de este estudio, se entiende como la carrera que la persona estudiante eligió como una de dos opciones que le daba posibilidad de ingresar a la universidad.
Los parámetros sociales	En este caso, se refiere a pautas culturales establecidas por la sociedad y que definen lo aprobado o censurado en la cotidianidad, en cuanto a comportamientos, expectativas y formas de ser de las personas.

Tratamiento y análisis de datos

La información obtenida por medio de la Escala AF-5 del Autoconcepto se analiza a la luz de los criterios establecidos en la última edición del manual de aplicación de sus autores García y Musitu (2014), el cual también contiene la fundamentación teórica del enfoque multidimensional de la escala, normas de aplicación y autocorrección, además de la fundamentación estadística y las normas de interpretación y baremos. El 81% del estudiantado que completó la escala se ubica entre 16 y 19 años, por lo que se toma el rango de edad de 16 a 18 años establecido en el manual para la interpretación de la información. Se utiliza la estadística descriptiva para la etapa del análisis cuantitativo.

En cuanto a los datos cualitativos, se resumen a lo expresado por el estudiantado participante en los grupos de discusión, lo cual después se transcribió de los audios grabados y se analizó en referencia a las categorías de análisis establecidas y las emergentes, además se retoman los datos de la información escrita aportada por los(as) participantes y datos de las hojas de cotejo. Posteriormente, se realizó un análisis integrado de la información con base en el marco teórico de referencia y el problema de investigación planteado.

Consentimiento informado

Por medio de un documento, se aclaran el tema y el objetivo de la investigación al alumnado de primer ingreso. La investigadora se hace cargo de este proceso; así como el detalle de condiciones para su participación. Ver anexo1

CAPÍTULO IV Presentación y Análisis de Resultados

El siguiente capítulo presenta los resultados obtenidos en las dos etapas que comprendió el diseño de investigación propuesto: la etapa cuantitativa y la etapa cualitativa. Hay una tercera etapa que registra la integración de resultados que permite dar una respuesta más amplia a los objetivos y problema planteado.

Primeramente, se obtuvo información sociodemográfica de la población participante (género, edad y carrera) la etapa cuantitativa. Además, se obtuvieron resultados con respecto a las cinco dimensiones del autoconcepto que valora la Escala de Autoconcepto en su forma 5. Esta información se presenta en este capítulo por medio de las tablas y figuras.

La Escala mencionada se aplicó a 93 estudiantes de primer ingreso, quienes asistieron a la aplicación del instrumento. Los participantes fueron tomados de cuatro grupos del Curso Integrado de Humanidades. El grupo docente autorizó un espacio de 20 minutos de su clase para la aplicación del instrumento.

Esta cantidad de estudiantes participantes representa el 59,23 % de la población total de primer ingreso, formada por 157 estudiantes, aspecto que favorece la confiabilidad de la muestra para la segunda etapa, ya que se toma de un grupo con un alto porcentaje de representatividad de la población meta de esta investigación.

Además, como resultado de esta etapa, se conforman dos grupos de discusión, de los cuales se obtuvo la información cualitativa. Esta información se ordenó y categorizó con fidelidad de lo expresado por los participantes del estudio en los grupos focales.

Etapa cuantitativa: resultados de la aplicación del test Escala AF-5 del Autoconcepto.

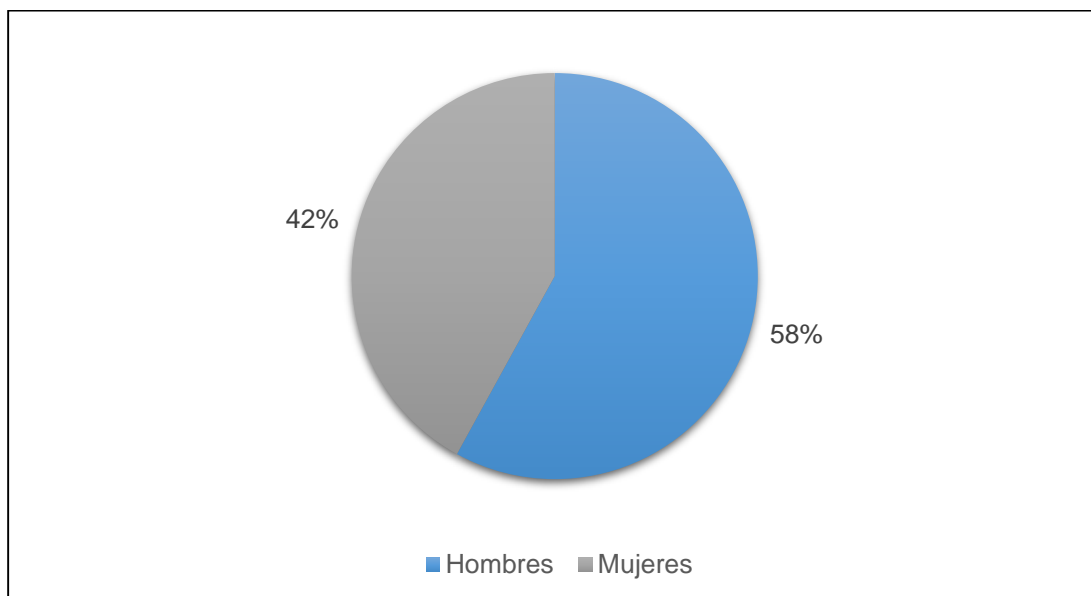


Figura 2. Cantidad de estudiantes según sexo que completaron la Escala AF-5

Como se observa en la Figura 2, ambos sexos tuvieron una representación significativa en esta etapa de la investigación. Esto resulta positivo porque da una visión más amplia acerca del tema, al permitir el análisis comparativo de los resultados obtenidos en cada dimensión, según sexo. Además, se infiere cómo influyen los mandatos sociales en este sentido.

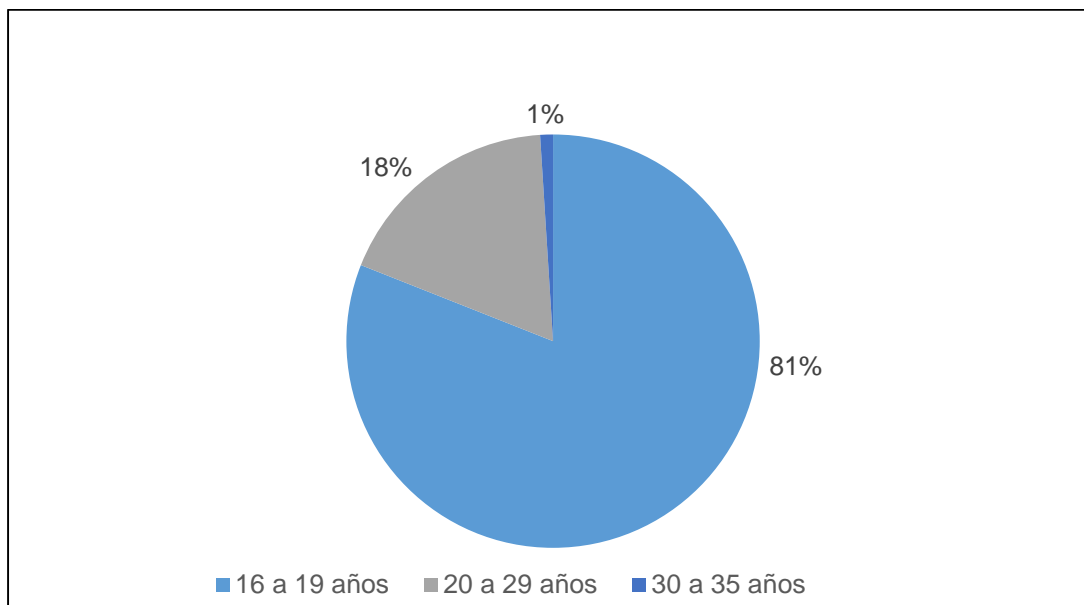


Figura 3. Estudiantes por rango de edad.

Con base en la Figura 3, se puede afirmar que la mayoría de la población a la que se le aplicó la Escala AF-5, 81%, predominan las personas que se ubican en el inicio de su adultez joven, lo que supone que recién finalizaron la secundaria.

Esto implica que aún están cumpliendo y en búsqueda de consolidar una de las principales tareas de desarrollo de la adolescencia, la cual es la definición de su identidad y pasa por el tema de lograr un autoconcepto, estable y coherente. Según Martínez (2013), se da debido al constante replanteamiento que se hace la persona adolescente con respecto a autopercepciones, de su imagen corporal, capacidades, defectos, ideología, rol y lugar social, así como de sus relaciones interpersonales, entre otros.

Además, la población estudiada se encuentra en un período de transición educativa importante, que es el paso de la secundaria a la universidad, momento de “(...) re-evaluación de sus conceptos de sí mismo en contra de nuevos marcos de referencia, que a menudo conduce a cambios en sus conceptos de sí mismos” (Mercer, 2011, p.79). Esto supone que las mayores demandas de esta nueva etapa no son exclusivamente académicas, ya que el cómo se ve la persona como tal

influye en cómo se asume para enfrentar sus nuevas responsabilidades y expectativas.

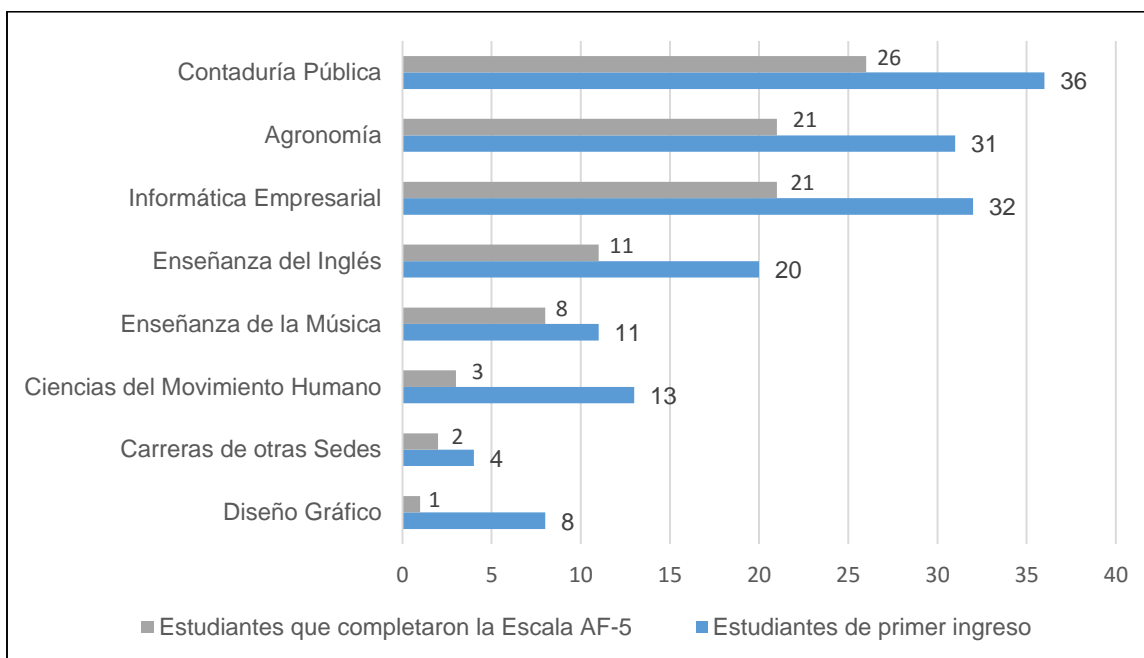


Figura 4. Estudiantes por carrera

De acuerdo con la Figura 4, las carreras más representadas en la investigación por la cantidad de estudiantes que completaron la Escala AF-5 versus la cantidad de estudiantes de primer ingreso en cada carrera son: Enseñanza de la Música, ya que 8 estudiantes de 11 completaron el instrumento y Enseñanza del Inglés.

Lo anterior evidencia que hay representación de la diversidad en el aspecto vocacional de esta población, ya que todas las carreras estuvieron representadas en la aplicación del instrumento.

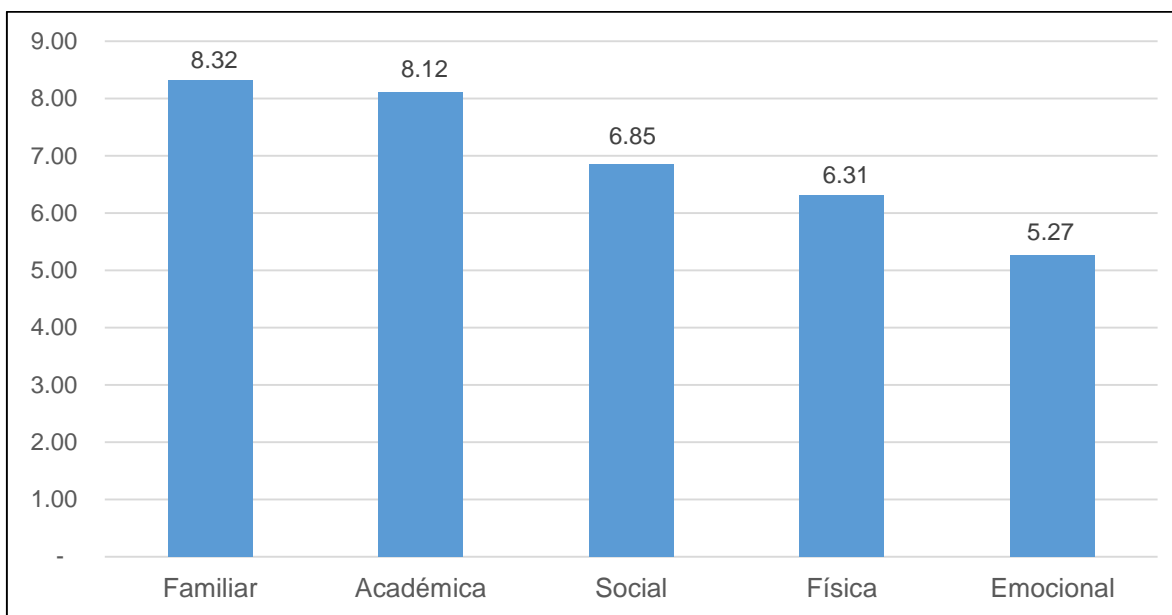


Figura 5. Media general por dimensión del autoconcepto

De acuerdo con la Figura 5, los puntajes más altos fueron los obtenidos en las dimensiones familiar y académica, lo cual indica que esta muestra de estudiantes de primer ingreso tienen una buena percepción de la calidad de su desempeño como estudiante y una buena percepción de su implicación, participación e integración en su medio familiar.

Es importante rescatar que la percepción más deficiente del estudiantado de sí mismo está en la dimensión emocional, lo que indica que se percibe como personas nerviosas, lo cual, se puede traducir como una respuesta insegura, específicamente, ante situaciones como la interacción e interrogantes de los docentes. Por otra parte, tienen una mejor percepción de sí mismos con respecto a su capacidad para mantener y ampliar su red social (dimensión social), y a su apariencia física al igual que a su habilidad para practicar algún deporte (dimensión física).

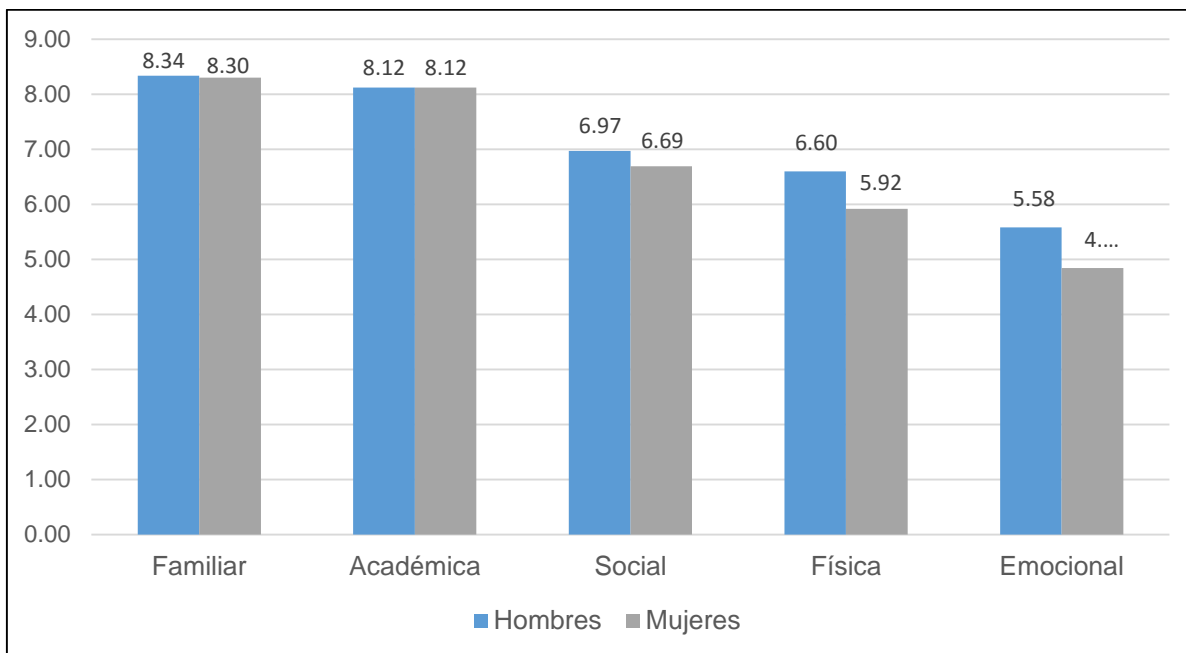


Figura 6. Media por dimensión del autoconcepto según sexo.

Según la información de la Figura 6, se puede decir que no hay diferencias significativas por sexo en las dimensiones académica ni en la familiar. Si hay mayor diferencia en los resultados por sexo de las dimensiones social, emocional y física, en las cuales los hombres obtuvieron puntajes más altos.

Se comparan los resultados obtenidos con los baremos establecidos en el Manual de Aplicación de la Escala Autoconcepto Forma 5 o AF5 (García y Musitu, 2014), para el grupo de edad de 16 a 18 años. Se observa que los hombres de la muestra están por debajo de la media en las dimensiones social y emocional. Esta tendencia se repite en el caso de las mujeres, las cuales se ubican por debajo de la media establecida por el manual para las dimensiones social y emocional. Estos resultados llaman la atención con respecto a cómo puede influir el aspecto sociodemográfico en ambos sexos, ya que la mayoría de la población estudiada proviene de zona rural y en algunos casos de zonas de difícil acceso, donde son escasas las opciones recreativas y culturales como espacios de empoderamiento

personal de los y las jóvenes, espacios de relación con otras personas fuera de su contexto más cercano que sería el familiar o comunal cercano.

En relación con lo anterior, en las dimensiones académica, familiar y física, tanto hombres como mujeres están por arriba de la media para su rango de edad. En la población de esta sede universitaria de la Universidad de Costa Rica, es común encontrar a estudiantes que son los primeros de su familia en lograr ingresar a la educación superior. Además, en algunos casos, ya son padres o madres o con gran responsabilidad en su grupo familiar, lo cual podría hacerles percibirse como personas mayores a la edad que tienen.

Por otra parte, los hombres puntuaron más alto en las dimensiones social, emocional y física los hombres, por lo que se podría analizar ese resultado con lo aportado por Véliz (2010), quien destaca que:

Los resultados de diversos estudios ponen de relieve la existencia de diferencias de género en algunas dimensiones del autoconcepto. Los varones presentan mayor autoestima, autoconcepto emocional y físico, mientras que las mujeres tienen superiores puntuaciones en autoconcepto académico y familiar (p.60).

Según la presente investigación, las mujeres también se perciben como menos habilidosas en cuanto al establecimiento de relaciones con otras personas, en comparación con los hombres. Esto es congruente con el dato que aporta Madrigales-Ceily (2012) al señalar que los resultados de diversos estudios concluyen que las niñas a partir de los 12 años tienden a mostrarse como grupo con peor autoconcepto que los niños; lo cual el autor señala que podría atribuirse a la imitación de modelos sociales de la mujer que limitan a las niñas en cuanto a sus expectativas y otros aspectos relativos a su desarrollo integral como personas.

Como resultado final de la etapa cuantitativa, se constituyen los grupos focales, los cuales estuvieron integrados de la siguiente manera:

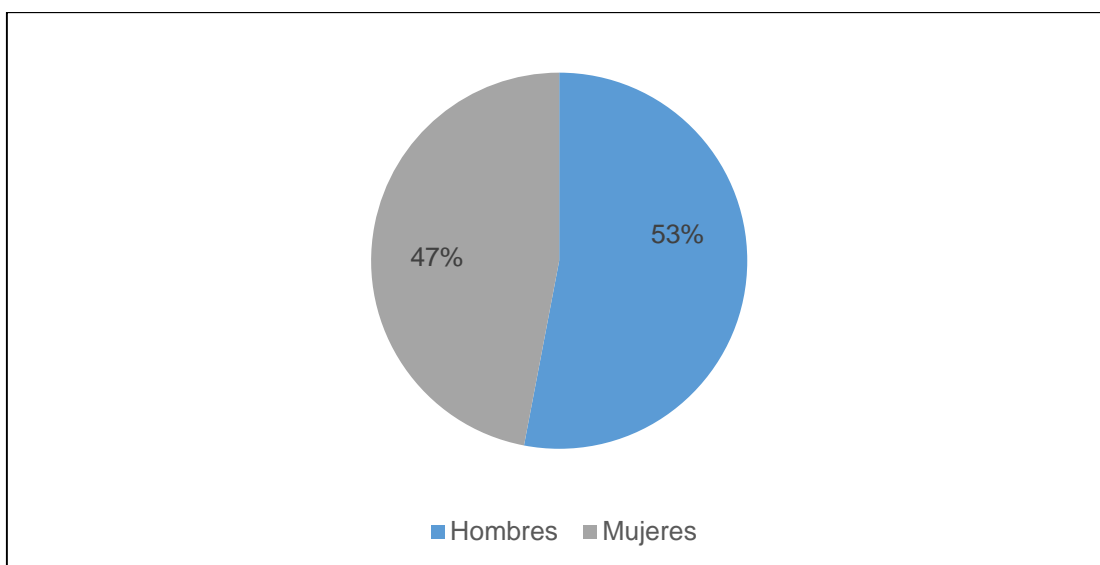


Figura 7. Estudiantes por sexo en los grupos focales.

Como muestra la Figura 7, la representación por sexo fue equilibrada.

Tabla 3. Integración de grupos focales según resultado por dimensión del autoconcepto.

Grupo focal 1. MÁS ALTOS					
Académica		Social		Emocional	
M1	9,58	H2	9,12	H6	9,18
M2	9,77	H3	9,23	M3	9,23
H1	9,37	H4	9,5		
		H5	9,07		
Grupo focal 2. MÁS BAJOS					
Académica		Social		Emocional	
M1	3,25	H2	0,38	M4	0,47
H1	4,98	M2	2,53	H3	0,53
		M3	4,18	M5	1,27
				M3	1,3

M: representa mujer.
H: representa hombre.

Fuente: Elaboración propia

Se observa que el grupo 1 obtuvo los puntajes más altos, como muestra la Tabla 3. El grupo estuvo formado por seis hombres y tres mujeres. De acuerdo con la Figura 6, en las dimensiones social y emocional los hombres obtuvieron mejores puntuaciones, lo cual podría explicar que este grupo tenga más hombres que mujeres.

Por otra parte, la Tabla 3 muestra que el grupo focal 2 obtuvo los puntajes más bajos, el cual estuvo formado por cinco mujeres y tres hombres. De acuerdo con la Figura 6, las mujeres obtuvieron puntajes más bajos que los hombres en las dimensiones social y emocional. Por consiguiente, se puede decir que la integración de los grupos focales fue representativa de los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa.

Etapas Cualitativas: resultados de los grupos focales

Los grupos focales resultaron una estrategia acertada para profundizar en la comprensión de la información obtenida en la etapa cuantitativa. A continuación, se presentan las opiniones del estudiantado que permiten ampliar la identificación del autoconcepto, desde la perspectiva multidimensional, así como las implicaciones percibidas por la población estudiantil de su autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria. Las opiniones de las mujeres están representadas con una M y la de los hombres con una H, junto a la letra se utiliza un número para diferenciar las opiniones de cada estudiante. Además, cuando se haga referencia al grupo focal 1, significa que quienes obtuvieron puntajes altos en Escala de autoconcepto AF-5 y grupo focal 2 corresponde a quienes obtuvieron puntajes bajos, según dicha escala.

Otro aspecto importante es que se presentan los datos de las dimensiones del autoconcepto y su análisis, en orden descendente, a partir de los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa (ver figura 5).

Tabla 4. Respuesta a las frases incompletas al iniciar la discusión en los grupos focales.

Frase incompleta	Grupo focal 1. Puntajes altos en Escala de autoconcepto	Grupo focal 2. Puntajes bajos en Escala de autoconcepto
Ingresar a la universidad me...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motiva (3) ▪ Emociona y asusta (1) ▪ Enorgullece (1) ▪ Emociona y me gusta (1) ▪ Esfuerza (1) ▪ Sorprendió (1) ▪ Tiene en el limbo pues no siento el tiempo para avanzar (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emociona (2) ▪ Desafía a salir de mi zona de confort (1) ▪ Emociona para seguir con lo que me gusta (1) ▪ Pone indecisa e insegura (1) ▪ Ayuda a ser exitosa (1) ▪ Acerca a mis metas (1) ▪ Ayuda a crecer como persona (1)
Creo que el concepto que tengo de mí mismo(a) me... en la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motiva (5) ▪ Ayuda (3) ▪ Fortalece y perjudica (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayuda (2) ▪ Desafía (1) ▪ Distrae (1) ▪ Dificulta mi rendimiento (1) ▪ Disgusta (1) ▪ Beneficia (1) ▪ Es irrelevante (1)

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 4, el alumnado del grupo focal 1 valora como una situación positiva su ingreso a la universidad. Con respecto al concepto de sí mismo, la mayoría considera que les ayuda y motiva para enfrentar con éxito esta nueva etapa de sus vidas. La persona que dice que le fortalece y perjudica dice que a veces tiene dudas de si podrá dar la talla, pero sigue firme con su proyecto de vida de continuar para graduarse. Afirma que esas dudas afectan su concentración en las clases.

Por su parte, quienes integran el grupo focal 2, igualmente reconocen que ingresar a la universidad es una oportunidad; sin embargo, con respecto al concepto de sí mismo hay menos consenso, ya que mientras unas personas consideran que

les ayuda y beneficia, otras manifiestan que les dificulta el rendimiento, les distrae o disgusta.

Estas frases incompletas permitieron romper el hielo e iniciar la discusión, además, muestran una diferencia entre los grupos focales congruente con los resultados de la Escala AF-5, ya que del grupo con puntajes altos en su autoconcepto. La mayoría asocia su autoconcepto con implicaciones positivas para su desempeño en la universidad, caso contrario en el grupo de puntajes bajos donde hay más dispersión en la respuesta y más personas consideran que su autoconcepto les puede dificultar su desempeño. Lo anterior evidencia que ambos grupos coinciden en que el autoconcepto puede afectar positiva o negativamente la oportunidad que para cada estudiante supone el ingreso a la universidad.

Grupo focal 1

Dimensión Familiar

¿Cómo se perciben los(as) estudiantes en esta dimensión?

Se perciben como personas queridas y apoyadas por sus familias, a pesar de las diferencias de criterio. Hay algunos casos con respecto a la elección de carrera. Un estudiante de Enseñanza de la Música lo expresó así:

H5: “En mi casa si hablaron paja, pero después si me apoyaron”.

¿Cómo influye en su adaptación a la universidad el que usted se vea como una persona que siente que su familia está algo o muy decepcionada de usted y que lo critican mucho o se siente feliz en su familia y se siente apoyada?

El grupo 1 reconoce la importancia de sentirse apreciado y apoyado por sus familias, lo cual se rescata en los siguientes comentarios:

M3: *“En mi caso, yo soy una persona muy chineada en mi núcleo familiar y la más mínima crítica, aunque sea constructiva, yo si me lo tomo muy personal”.*

M1: *“Pero si influye mucho también si a uno lo apoyan o no, porque en el momento en el que yo les dije: no tengo muchas opciones en este momento y mi idea ahorita es tal vez pasarme de carrera, y me siguen apoyando en esa idea y yo siento que eso también es un gran paso para uno porque si yo estuviera sola y sin que nadie me diga no, no se cambie o no se meta a la universidad por ejemplo, ya es diferente, si uno tiene a esa persona que le diga a uno consejos y apoyo, es diferente”.*

H1: *“Por dicha a la hora de elegir la carrera, ellos siempre me apoyaron y eso es importante y a la hora de tocar que ellos estén presentes en conciertos apoyándolo a uno (...) y, al terminar el colegio, ellos me dijeron que si yo quería estudiar música que lo hiciera, que ellos siempre me iban a apoyar, que era lo mejor, porque era lo que a mí me hacía feliz; entonces, si fue importante porque si ellos no me hubieran apoyado tal vez yo no me hubiera metido”.*

Grupo focal 2

Dimensión Familiar

¿Cómo se percibe el grupo de estudiantes en esta dimensión?

Quienes participaron en el grupo focal 2 expresan sentirse apoyados por su familia aunque dicho apoyo ha estado condicionado en muchos casos al hecho de no defraudar la expectativa de los progenitores, al elegir la carrera que éstos consideran la mejor opción. Un ejemplo:

M1: *“...pero qué tal si para obtener la aprobación de esa familia usted hace algo que no quiere. Por ejemplo, en la carrera que yo quería no estoy porque me dijeron: esa carrera es para vagos (artes escénicas), usted no va a conseguir trabajo. No espere que yo le lave la ropa en la Universidad. No espere que yo le cocine. Mejor busque una carrera que le genere dinero; entonces, aquí estoy estudiando Informática empresarial, porque mi carrera, la carrera que yo quiero y yo que sé que la voy a sacar después de que saque esto, es para vagos supuestamente”.*

¿Cómo influye en su adaptación a la universidad el que usted se vea como una persona que siente que su familia está algo o muy decepcionada de usted y que lo critican mucho o se siente feliz en su familia y se siente apoyada?

Tomando en cuenta las siguientes opiniones se puede decir que los(as) integrantes de este grupo focal consideran que sentirse apoyado y aceptado por la familia sí influye en la adaptación a la universidad:

H2: "Yo digo que sí influye, porque saber que hay personas que aceptan su decisión y lo apoyan con todo eso; por ejemplo, alguien que viva lejos y se venga para acá, que cuando vuelva la mamá le lave la ropa y todo eso. Entonces, ellos saben que hay alguien que siente que eso está bien, yo pienso que le da a uno un plus de motivación".

M3: "Yo siento que uno debe estar muy centrado en lo que uno quiere o lo que realmente quiere ser, porque entonces van a haber diferentes opiniones, no sólo en la familia. Pero es una de las que más influye en uno, independientemente si uno está o no con la familia o le toca vivir en Resi o le toca vivir en la casa o vive en un depa solo, siempre van a influir".

H1: "Sí influye porque yo quería irme para San José y mi mamá me rogó que me quedara y me quedé".

Con base en los grupos de discusión, se puede decir que el total de la población participante en los grupos focales expresó sentirse apoyada, aunque en algunos casos la carrera elegida no es del agrado de sus familias. En esta etapa de sus vidas, tener el apoyo y sentir la aceptación de la familia es un factor motivacional importante para la persona estudiante de primer ingreso, lo cual podría explicarse por el hecho de que la mayoría aún viven con sus progenitores, lo cual fortalece el vínculo e incrementa la dependencia económica hacia su familia.

De acuerdo con García y Musitu (2014):

La dimensión familiar, que es una de los más importantes del autoconcepto y correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con la percepción de salud física y mental. Y negativamente se correlaciona con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas (p.18).

Grupo focal 1

Dimensión académica

¿Cómo se percibe la persona estudiante en la dimensión académica?

A nivel general cada estudiante expresa que se percibe como personas capaces, pero que a veces se sienten desubicados por ser de primer ingreso y por algunas deficiencias con las que vienen de la secundaria. Como lo propone la teoría, el autoconcepto se ve afectado en momentos de transición, por ejemplo del colegio a la universidad. Así lo evidencian los siguientes comentarios de un estudiante (H4) y una estudiante (M3).

H4: “Al ser de primer ingreso hay cosas que uno todavía no sabe, hay que ir viendo las debilidades”.

M3: “Siento que sí puedo aunque tengo déficit en mate por el cole”

¿Cómo influye en su desempeño académico al iniciar la universidad el que usted crea que es...mal o buen estudiante?

En general, el grupo participante considera que hay una conexión significativa entre la dimensión académica del autoconcepto y su adaptación a la universidad. Estos son ejemplos de lo expresado:

H2 :“Yo pienso que la actitud es muy importante. Si yo tengo un concepto de que soy buen estudiante, voy a llegar muy lejos y a aguantar. Si yo pienso que soy un mal estudiante, eso me va a perjudicar durante todo el tiempo”.

M3: “Yo creo que si uno es negativo, uno también como que atrae esa energía. Digamos, si yo digo: me va a ir mal en matemáticas o en “x” materia, me va ir mal porque simplemente lo estoy pensando y voy a llegar negativa a la clase, voy a ir con pereza, voy a decir: no le voy a entender al profesor y más bien mi mente no le va a entender y ya uno está como que indispuerto”.

El estudiantado del grupo focal 1 se muestra seguro de lo que quiere lograr en el ámbito académico, ya que expresan que han pasado por mucho para estar en la carrera elegida. Por ejemplo, quienes están en enseñanza de la música (cinco de nueve que forman el grupo focal son de esta carrera) comentan que en varias ocasiones se les hizo la advertencia, por parte de personas cercanas, de que estudiar esa carrera no era muy rentable. Sin embargo, eso no les hizo cambiar de idea. También tienen que hacer una prueba de aptitud en la carrera. Las otras cuatro personas del grupo también muestran mucho orgullo por ser estudiantes de la Universidad de Costa Rica.

Grupo focal 2

Dimensión académica

La mayoría del estudiantado no se percibe como eficiente en su rol como estudiante en el grupo focal 2. Parece que están lidiando con tareas y demandas ajenas a sus

rutinas como estudiantes de secundaria. Aunque algunos tenían un concepto positivo de sí mismos en el área académica por sus logros en el colegio, al iniciar su educación superior esto ha cambiado. Un aspecto que influye es que la mayoría está en una carrera que no es la deseada.

H3: “Siento que no puedo dar la talla”.

M2: “Estudiante: (Emilia) Es que en el caso mío cuando estaba en el colegio casi no me costaba nada, yo estudiaba poco y salía bien, en cambio llegué aquí y fue totalmente diferente”.

¿Cómo influye en su desempeño académico al iniciar la universidad el que usted crea que es...mal o buen estudiante?

Las personas del grupo 2 expresan su descontento con su desempeño, más bien señalan que el no responder a las demandas con eficiencia está afectando su autoconcepto en el área académica. A continuación, hay algunos comentarios al respecto:

M2: “ Yo creo que influye muy directamente porque si yo voy mal yo me voy a sentir mal conmigo misma, entonces yo voy a decir: yo soy una inútil, soy una incapaz que no puede con esta carrera. Entonces, mi autoestima va a bajar, porque al ver que otras personas van “biensísimo” y uno va mal entonces es como: por Dios, entonces, qué estoy haciendo aquí, y uno no se va a sentir bien con uno mismo sabiendo que está en una carrera que se supone no es capaz”.

M3: “De hecho influye bastante, en mi caso yo entré a Agronomía pero no es lo que yo quiero estudiar. Entonces, mi plan de vida aquí siempre ha sido lograr la excelencia para pasarme. Como dice ella, uno viene del cole que le va súper bien y todo mundo cree en uno por cómo le iba en el cole y llega aquí y el primer quiz de química lo baja de la nube. Entonces, uno queda con eso: ¿será que realmente voy a lograrlo o no? Y uno llega a sentirse incapaz, empieza a bajar un poco la autoestima y hasta tirar las metas a la basura”.

Con base en la información de ambos grupos focales, se puede decir que hay satisfacción y orgullo por haber ingresado a la Universidad de Costa Rica, institución que consideran prestigiosa y con mucha demanda por lo cual el proceso de admisión es extenso y competitivo. En el colegio, así como al iniciar los trámites de admisión, se refuerza la idea de que entrar a la Universidad no es sencillo y que de lograrlo deben aprovechar la oportunidad. Probablemente, esta población al lograr ingresar se percibe como buenos estudiantes; sin embargo, al conocer más de cerca sus percepciones, expresan sentir motivación y emoción a causa de su ingreso. También experimentan desubicación por el cambio, lo que hace menos significativo para aquellas personas que cursan una carrera de su preferencia.

Particularmente, en el grupo focal 2, la mayoría no se sienten bien ubicado, vocacionalmente. En este sentido, lo vocacional se identifica como una categoría emergente, identificada por el grupo de estudiantes como relevante en su adaptación, ya que cursar una carrera con la que no hay identificación, supone mayores retos en lo motivacional, el compromiso y desempeño necesarios para obtener buenos resultados. Además, si la carrera elegida demanda tareas que resultan familiares por ser afines a intereses y actividades previas, la persona responderá con más confianza y eficiencia.

Esto tiene implicaciones en el inicio de la etapa universitaria. Cuando existe falta de confianza en la propia capacidad, difícilmente se desarrollan las actitudes, el esfuerzo y las disposiciones para que el aprendizaje sea lo que debe ser y así aumentar su competencia (Martínez, 2013).

Además, sobre el dominio académico, se establece que no se puede entender la conducta de una persona en el área, sin considerar las percepciones que tiene de sí misma en relación con su rendimiento académico (Molina, 2015, p. 4).

Aunado a lo anterior, García y Musitu (2014) señalan que puntajes altos en esta dimensión correlacionan positivamente con:

El ajuste psicosocial, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; y negativamente, con el absentismo académico/laboral y el conflicto (p.17).

En este punto, se ve la conexión entre las dimensiones del autoconcepto, que se investigaron en esta población, ya que de acuerdo con lo anterior, se puede decir que en la medida en que una persona se autodefinen como buena estudiante, va a estar más disponible para asumirse y mostrarse como parte del grupo e incluso como líder dentro del mismo. Estos aspectos son identificados con lo social en primera instancia.

Categoría emergente: La elección vocacional.

M4: “Bueno tal vez porque no me siento emocionada con la carrera que llevo, no le pongo interés suficiente; entonces, mis notas están bajas en los primeros proyectos y tareas que me han puesto”.

Es importante retomar la diferencia entre el grupo focal 1 y el grupo 2, con respecto a esta categoría emergente, ya que, en el grupo focal 1 la mayoría del estudiantado cursa una carrera de su preferencia y en el caso particular del grupo de estudiantes de la carrera de Enseñanza de la Música, muchas de las demandas y tareas no resultan del todo nuevas. No sucede así con el grupo focal 2, donde expresan que el cambio del colegio a la universidad en cuanto a su rol como estudiante ha sido más significativo, y los resultados de las situaciones a las que están expuestos(as), están teniendo relación directa con sus percepciones.

Grupo focal 1

Dimensión Social

¿Cómo se percibe cada estudiante en esta dimensión social?

La posición del grupo focal 1 es que son seres sociales y que por eso necesitan de los demás, sin embargo, rescatan que la forma de crianza y la actitud personal influye mucho en la capacidad de socializar. En palabras de dos estudiantes:

H6: “Hay que pensar en cómo hacer la diferencia para buscar a la gente porque somos seres sociales”.

H2: “El temor es lo peor que le puede pasar a uno (...) en esto hay que echarse al agua”.

¿Cómo influye en su adaptación a la universidad el que usted se vea como una persona poco amigable y triste o como amigable y alegre o incapaz o capaz de hacer amigos/as?

El grupo de participantes en este grupo 1 hace énfasis en que al iniciar la universidad hay muchas situaciones nuevas que generan temor e inseguridad, desde no saber qué buses tomar para llegar al campus hasta no conocer a nadie. Sin embargo, insisten en que hay que arriesgarse, sobre todo en el acercamiento a otras personas porque es indispensable socializar. Además, se menciona que las expectativas familiares y culturales influyen en el concepto de sí mismo y que tan lejos se supone podrán llegar. Algunos de los comentarios del grupo participante a

M1: “Yo creo que sí, porque por lo menos yo me veo como una persona que es amigable, o que si llega a un lugar y no conoce a nadie saluda o trata de conocerse. Les dice que cómo se llaman, trata de empezar una conversación”.

H5: “También influye ahí eso de la autoestima porque qué sé yo: una persona llega y se ve en el espejo y dice que feo que soy, entonces le va a dar más vergüenza llegar a hablarle a otra persona. Tal vez es alguien que se preocupa mucho por los defectos físicos, entonces ya por eso van a pensar que nadie les va a querer hablar. En cambio, alguien va y se ve al espejo y piense que guapillo que es, tal vez se la cree más y se anima a hablarle más a la gente porque piensa que por eso les va a caer bien”.

M3: “Si me veo amargada, no. ¿Para qué le voy a hablar?”

H3: “En mi caso, va más que todo en lo referente al nivel cultural de donde a uno lo criaron, al menos de donde yo vengo desde que uno es niño escucha las frases: que bueno puede salir de mí, como se le ocurre que va a hacer eso si yo soy un jornalero y todo ese tipo de cosas. Y eso influye cuando uno ya es adulto, prácticamente cuando le dicen haga esto (...) como que esas frases le vuelven a la mente. Entonces, si se relaciona con ciertas personas que uno las ve como más capacitadas, atemoriza, pero el mismo hecho de no creer en eso que le dijeron desde niño sea la familia o el papá o el que sea. Uno prácticamente se regaña a sí mismo, en mi caso, me regañó y me echó al agua, pero muchísimos factores culturales de donde uno venga influyen demasiado”.

Grupo focal 2.

Dimensión Social

¿Cómo se perciben los(as) en esta dimensión social?

De acuerdo con lo expresado en este grupo focal 2, se puede decir que la mayoría se percibe con poca habilidad para establecer relaciones interpersonales y más bien reconocen que tienden a aislarse:

H1: “Hablo si tengo que hablar, pero soy más aislado”.

H2. “No sé, a mí en este momento no me ha influido negativamente, porque yo soy una persona que socialmente tengo un déficit para hacer amistades, pero no es algo que me haya interesado nunca realmente. Siempre yo me crié con mi abuela, yo vivía solo, nunca sentí la necesidad de más personas”.

M5: “Yo espero que la gente me llegue a hablar”.

¿Cómo influye en su adaptación a la universidad el que usted se vea como una persona poco amigable y triste o como amigable y alegre o incapaz o capaz de hacer amigos/as?

Pareciera que hay ambivalencia en algunas opiniones porque por un lado expresan que están bien sin relacionarse con otros, pero reconocen la importancia de las relaciones interpersonales. Precisamente, la estudiante M4 expresa posterior al grupo focal que tiene problemas de adaptación a la universidad y que considera que una de las causas es que le cuesta mucho relacionarse con los demás. Dice que ella misma se aísla. Acá algunos de los comentarios que hicieron estudiantes en el grupo de discusión 2:

H2: “Yo pienso que sí influye, porque una persona así ensimismada la gente la ve y dicen es un amargado. Tal vez no le hablan, luego a la hora de un trabajo siempre está sola o así. En cambio una persona alegre, es alegre, ven que es dinámico, y a la hora de un trabajo le dicen: eh, usted, venga con nosotros. Ahí pienso yo que lo incluyen”.

M4: “Creo que es independiente. Yo soy totalmente de aislada, porque yo llego a la Residencia duermo. Prácticamente, no me relaciono con los compañeros y esa es mi rutina: venir a la U, llegar estudiar, estar en la habitación, si tengo hambre voy y hago algo y me vuelvo a meter; en cambio los demás no, pasan más en la sala de estar y hacen de todo, casi todas las noches y cuando hay tiempo libre”.

Con respecto al análisis de esta dimensión del autoconcepto, la social; aunque no fue una de las más bajas si llama la atención la clara y marcada diferencia entre los grupos focales.

En grupo focal 1, la mayoría asegura ser sociables, personas que generalmente toman la iniciativa ante la posibilidad de iniciar un contacto; por otra parte, en el grupo 2, se perciben con poca habilidad para establecer relaciones interpersonales, no se autodefinen para nada como alegres y amigables; reconocen

que tienden a aislarse, lo que evidencia que su percepción condiciona su conducta; ya que las ideas acerca de sí mismo de la persona, "afectan sus relaciones con los demás, su selección de actividades y su confianza o falta de ella en muchas situaciones" (Andueza, 2010, p.1).

Ambos grupos reconocen que los retos que supone iniciar la universidad se sobrellevan mejor, si se cuenta con otras personas, tanto en espacios de trabajo como en otros ambientes, por ejemplo las residencias estudiantiles. Al respecto, Piedra (2014) refiere que "en la pedagogía universitaria, los procesos de cooperación son centrales para la construcción de saberes más duraderos y que complementen diferentes puntos de vista" (p.34).

Por su parte, García y Musitu (2014) aseguran que:

El autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros; y negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y sintomatología depresiva (p.17).

Grupo focal 1

Dimensión Física

¿Cómo se perciben los(as) estudiantes en esta dimensión?

En el grupo focal 1, se consideran "malos para los deportes" pero expresan que les parece importante por compartir y por salud, por eso algunos participan en actividades de este tipo.

M3: "Yo siento que es como un extra de la Universidad (al referirse a participar en grupos deportivos), como para no estar solamente: estudio, estudio, estudio; tal vez uno no es bueno pero lo hace como para salir de sólo estar estudiando, como para liberar la mente".

¿Cómo influye en la adaptación a la universidad el que uno se vea como una persona NO atractiva físicamente o atractiva físicamente? ¿Es mala o buena para la práctica de los deportes?

En el grupo 1, rescatan el aspecto social implícito en la práctica de los deportes y el beneficio que esto tiene en su adaptación a la universidad, además de que esta práctica es una forma de manejar el estrés. También rescatan las demandas sociales, en cuanto a lo físico como un aspecto que afecta el autoconcepto de la persona, lo cual se evidencia en algunos comentarios como los siguientes:

M1 “Yo pienso que no es tanto lo físico como la confianza y la seguridad de uno”.

H1: “Pero el punto es que si les afecta eso, es un problema para ellos, porque si tienen un problema en esa parte de cómo se ven, entonces les va a afectar en lo académico, emocional, social y todo al final”.

H4: “A nosotros dos en el equipo nos recibieron muy bien, no por buenos sino porque vacilamos y todo, entonces ahí nos llevamos bien y vacilamos y toda esa cuestión, más que todo por lo social”.

M3: “Yo si le veo relación, porque vamos a lo social y todo, porque es una forma de relacionarse con las personas, entonces igual influye”.

H6: “Yo no le veo la relación al cómo me veo físicamente con la adaptación a la U”.

H2: “Yo digo que sí influye, pero más allá de uno, porque estamos en una sociedad muy superficial (...) Ajá (...) entonces, no es lo mismo que llegue un chavalo así tipo Hollywood, a que llegue alguien feo, así tímido (...) muy probable lo van a rechazar”.

H3. “La sociedad tiene ciertos parámetros para clasificar a una persona y muchas veces esas medidas van a estar metidas en lo laboral también; por ejemplo, un empresario tiene la mentalidad de que una secretaria debe tener cierto estándar físico para que sea buena para un cliente o eficiente en otros trabajos.

Inclusive ciertas carreras como por ejemplo piloto o los que trabajan atendiendo gente yo las hice a un lado, porque dicen que uno tiene que ser alto, de cierta edad, que no sean gordos, porque a los pasajeros les gusta que los atienda alguien así. Entonces, automáticamente eso hace que uno mismo se haga a un lado”.

Categoría emergente: Los parámetros sociales.

Grupo focal 2.

Dimensión Física

¿Cómo se percibe cada estudiante en esta dimensión?

En este grupo, no todos(as) expresan abiertamente cómo se perciben con respecto a la dimensión física; sin embargo, quienes lo hacen evidencian que tanto el agradarse físicamente como el percibirse como capaz de practicar algún deporte son aspectos presentes en la adaptación a la universidad.

M3: “A mí sí me afectó mucho en la parte física, porque aunque yo soy muy extrovertida y me gusta mucho hablarle a la gente, yo descubrí algo que no había descubierto, yo tengo una alergia en los brazos y la espalda y mi alergia es en la sangre, ósea no se me quita, y yo nunca había descubierto que la gente no tenía la piel igual que yo, porque en el cole todos usábamos lo mismo, como era uniforme y como es de acá para arriba nunca lo iba a notar”.

H2: “La parte física en lo personal a mí eso siempre me ha valido muy poco. Yo no me siento bien conmigo mismo, pero no soy de eso (...) Uy, no tengo que engordar o hacer ejercicio, para mí eso no vale la pena. Yo digo que eso no influye mucho, pero la parte deportiva sí porque le dicen a uno que escoja un deporte y como yo no soy bueno en nada, entonces, porque a la hora de escoger uno se va a sentir más intimidado”.

¿Cómo influye en la adaptación a la universidad el que uno se vea como una persona NO atractiva físicamente o atractiva físicamente? ¿Es mala o buena para la práctica de los deportes?

Como se mencionó anteriormente, quienes integran el grupo focal 2, si ven relación entre la autopercepción física positiva y la adaptación a la universidad, y/o la habilidad deportiva. Además, rescatan que aunque no practiquen un deporte en ocasiones la actividad deportiva que ofrece la universidad se convierte en un espacio agradable al cual les gusta asistir. Los siguientes son algunos comentarios que exponen lo mencionado anteriormente:

M1: “Yo creo que lo de los deportes no influye tanto como lo de la apariencia física, porque si usted se siente mal con usted mismo, así es como la demás gente lo va a ver a usted, porque así como usted se siente así se refleja; entonces eso le afecta en lo social. Por el hecho de que uno se sienta tan mal con uno mismo, que se minimice y se aparte de la sociedad, el que no se relacione”.

H1: “Influye pero no debería porque uno es como es y uno debe aceptarse a sí mismo como es. Eso estábamos hablando hoy en filosofía: de lo que uno ve en el espejo, que uno ve sus defectos, pero muy pocas veces ve sus cualidades, pero ya no es así, yo soy un flacucho y tengo que ir a natación y quitarme la camisa sí o sí”.

H1. “Yo aunque sea malo en natación, estoy deseando que sea viernes para venir a natación”.

M4: “Yo tengo que levantarme más temprano que cuando tengo las otras clases, y yo soy feliz porque tengo deportiva. Me levanto, me pongo las tenis, el short, la camisa y me voy feliz con la botella de agua, de hecho me aburro un toque porque dura muy poco, 1 hora y porque no dura las 2 horas como dice en el horario, pero si me encanta, el deporte me gusta mucho y muy variado. Pero no estoy así como tan de acuerdo en que si a mí me gusta el deporte no quiere decir que me acepte a mí misma físicamente”.

En lo que respecta a la dimensión física, en los grupos focales no se obtuvo información concreta sobre cómo se perciben físicamente. La mayoría se consideran sin mucha habilidad para los deportes, pero rescatan que participar en actividades deportivas dentro de la universidad favorece su adaptación, ya que les permite conocer otra gente y sentirse parte de la institución, además, beneficia la salud al mejorar la condición física y el manejo del estrés.

De acuerdo con García y Musitu (2014), un autoconcepto físico alto implica que se percibe físicamente agradable, que se cuida en esa área y que puede practicar un deporte con éxito. Se relaciona positivamente con la percepción de

salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar.

Además, de acuerdo con la revisión teórica, un aspecto relevante es que el sentirse bien consigo mismo en lo físico afecta el aprendizaje porque “los procesos cognitivos están ligados a la “acción” y ésta se ejecuta desde los cuerpos de las personas (...)” (Piedra, 2014, p. 24). Como se mencionó en el marco teórico, si una persona no se siente o percibe físicamente como atractiva, es probable que trate de no exponerse en actividades que suponen una mayor presencia física, las cuales pueden ir desde participar en clase hasta la seguridad mostrada en una exposición oral, dicho sea de paso, actividades comunes y deseables en el ámbito universitario.

Es importante rescatar que las personas que expresaron que no se agradaban físicamente, también mencionaron tener problemas para iniciar contacto con otras personas; y es que lo esperable es que una persona con imagen positiva de sí misma, se desenvuelva con más seguridad y se muestre en general como una persona más feliz (Guillén y Ramírez, 2011), lo que eventualmente la podría hacer más atractiva para otros(as).

Grupo focal 1

Dimensión Emocional

¿Cómo se perciben los(as) estudiantes en esta dimensión?

En general expresan la necesidad de comprometerse más con sus metas y no dejar sus responsabilidades académicas para última hora. No muestran temor ante la interacción con los docentes. Rescatan que las experiencias previas en las que se requiere la exposición a un público les han ayudado a desenvolverse con más seguridad y a manejar mejor el estrés en situaciones similares ahora que iniciaron la universidad, lo cual expresan de la siguiente manera:

M2: "A mí me invitaban a fiestas o cosas así y tal vez decían: ¡qué abuela!, pero mis prioridades eran otras. Mi objetivo estaba en graduarme y ser buen músico, estaba en desempeñarme o verme más allá de lo que otras personas se veían ellos, como superarme ya.

H1: "Para mí es normal (presentarse ante un público), bueno antes sí (tenía miedo), pero ya cuando me di cuenta lo que era estar en un escenario y tocar me di cuenta que eso no es nada".

¿Cómo influye en su adaptación a la universidad el que usted se vea como una persona despreocupada o que se vea como alguien comprometido? ¿Y cómo una persona nerviosa o que se vea como una persona serena?

En este grupo 1, la mayoría expresa que el verse como alguien comprometido marca la pauta a seguir y que el temor ante las preguntas de los docentes se vence arriesgándose a participar más. Algunos comentarios a continuación:

M2: "Como uno se vea a futuro, las metas que uno tenga y los objetivos que uno los tenga bien claros, porque si andas ahí rodando, no sabés hacía donde vas, entonces eso también afecta porque no tenés una dirección, no sabés hacía donde vés, que técnica hacer para llegar a esa meta".

H5: "Yo soy comprometido. Que comprometido y tiene que estar uno seguro verdad, si uno está aquí es porque quiere superarse, sólo con estar seguro ya uno sabe los objetivos que tiene claros a futuro, una vida estable, tener un buen trabajo, o por lo menos desempeñarse en lo que uno quiere y ser feliz; porque si uno es despreocupado va a ser como inseguro, de esas típicas personas que andan de carrera en carrera y nunca llegan a hacer nada, andan como en diez carreras y nunca sacan nada".

H4: "Ahí es como el principal factor que lo puede llevar al éxito o al fracaso, porque si uno tiene miedo pero es una persona segura se va a animar y eso lo va a llevar al éxito y si uno se deja llevar por el miedo lo lleva al fracaso". (Se refiere a como el superar miedo al presentarse en público como músico le ha ayudado a ser más seguro).

M2: "Otro ejemplo de la música, cuando uno está en una orquesta o algo así y está en un ensayo, más bien los directores le dicen: si se equivoca, equívóquese con ganas pero aquí en el ensayo, porque es el momento en que uno se puede equivocar, ya en la presentación ahí sí se nota. Entonces ya en la U o en otro lugar, si está uno exponiendo o algo así, vulgarmente: yo me mando, yo pregunto y si está mal yo me ayudo porque así corrijo lo que yo pensaba, o más bien si lo que digo está aportando, bien, pero si está mal que me corrijan así aprendo, es algo como: si está bien

Grupo focal 2

Dimensión Emocional

¿Cómo se perciben los(as) estudiantes en esta dimensión?

En esta dimensión hay más estudiantes temerosos ante la interacción con los docentes y medianamente comprometidos con sus responsabilidades, por ejemplo un estudiante comenta:

M5: “Si me siento como más un poco nerviosa o siento que me perciben así, tal vez no sea del todo, pero tal vez porque no soy tan capaz de relacionarme con la gente y espero más bien que la gente se relacione conmigo, creo que también por eso no soy tan participativa, bueno creo que se nota”.

¿Cómo influye en su adaptación a la universidad el que usted se vea como una persona despreocupada o que se vea como alguien comprometido? ¿Y cómo una persona nerviosa o que se vea como una persona serena?

Según los aportes de los(as) participantes del grupo 2, el percibirse como nervioso, sobre todo ante la interacción con los docentes, influye en su desempeño en clase, ya que participan poco, algunos incluso evitan exponerse para que los docentes no les pidan opinar. Además, en algunos casos, parece no haber mucho autocontrol con respecto al estrés que genera la adaptación a la etapa universitaria.

Lo anterior se resume de aportes como los siguientes:

M1: “Si usted es una persona comprometida y refleja ese compromiso, las personas van a llegar porque como usted entiende o algo así y le van a pedir ayuda. Usted puede ayudar o incluso puede pedir ayuda porque lo ven interesado. Por ejemplo, en el colegio, a uno le decían es que ustedes chicos uno no les ve interés, entonces, no les voy a explicar nada, y entonces pagan justos por pecadores porque algunos sí estaban interesados.

Entonces, depende de lo que proyecte uno, las ganas, el interés. Es como esas ganas de estudiar que uno tiene. Entonces, si uno es despreocupado o desinteresado. No se espera mucho de esa persona, no se espera que haga gran cosa. No se espera nada”.

H2: “Yo, por ejemplo, con el tema de ser nervioso o ser sereno, yo siempre he sido de que si un profesor llega y me pregunta yo me quedo helado. Yo me acuerdo en el colegio cuando el profesor de español preguntaba algo yo siempre decía: no haga contacto visual, no haga contacto visual, y uno estaba así como (...) me sentaba atrás de un compañero que es bastante

M2: “A mí me preguntaron (los docentes) por qué estaba bostezando, entonces (...) Y uno así como no, por favor no”.

H3: “Yo también soy de los que se esconden (...) pero sé que no tengo que dejar que el miedo me vaya a paralizar.”

M2: “ A mí lo que me pasa es que cuando yo tengo trabajos y tengo que hacer los informes, yo ando súper estrés y me dicen pero relájese el fin de semana, y después el fin de semana les hago caso y ando relajada y después otra vez tengo que andar corriendo, toda nerviosa y tomando te y todo.

La dimensión emocional fue en la que tanto hombres como mujeres se percibieron negativamente. Esto significa que la población de primer ingreso se percibe como nerviosos, específicamente, ante situaciones como la interacción con la persona docente. Al profundizar en esta percepción inicial por medio de los grupos focales, se nota que en el grupo 1, expresa menos temor a la hora de participar en clase y expresar sus dudas a la persona docente. Por el contrario, en el grupo 2, hay personas que se sienten tan temerosas que llegan al extremo de evitar el contacto visual o sentarse detrás de una persona más alta para evadir las preguntas de los(as) profesores(as); sin embargo, en ambos grupos reconocen que mostrarse menos temerosos al participar en clase favorece su rendimiento académico.

Es probable que este tipo de nerviosismo, lleve a la persona a querer pasar inadvertida en clase, también se puede esperar que muestre escaso involucramiento y protagonismo en los trabajos en grupo y en la vida universitaria en general; además de poca asistencia a las horas de consulta docente. Esto tiene implicaciones en el rendimiento académico, pero sobre todo en la adaptación al rol universitario, evidenciándose nuevamente que “el autoconcepto es un constructo básico para explicar las conductas ajustadas y adaptativas” (Fuentes, García, Gracia y Lila 2011, p.11). Entonces, al identificar el autoconcepto de la población estudiantil se pueden hacer algunas predicciones con respecto a cómo será su ajuste inicial a la etapa universitaria.

García y Musitu (2014) refuerzan lo anterior al afirmar que:

Un autoconcepto emocional alto significa que el individuo tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, por lo que correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales (p. 18).

Así mismo, es importante el aporte de Piedra (2014) citado en la revisión teórica que menciona que “Específicamente en el contexto universitario las conductas de apego y las emociones vinculadas a la motivación son factores trascendentes en la capacidad de memorizar contenidos, la creatividad y el pensamiento abstracto” (p.50).

Capítulo V Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Al realizar la presente investigación, se comprueba que el abordaje multidimensional favorece la profundidad del estudio del autoconcepto de la población estudiada, ya que además de la dimensión académica, se conoció la social, emocional, familiar y física. Lo cual se relaciona con lo propuesto por, Mercer (2011), en cuanto a la pertinencia del enfoque, se concluye que una perspectiva multidimensional del autoconcepto puede conducir a una mejor comprensión de la complejidad del mismo en diferentes contextos, a las predicciones más precisas de una amplia variedad de comportamientos, así como medidas de resultado apropiadas para diversas intervenciones.

Además, se puede decir que aunque no hay diferencias significativas en los resultados por dimensión obtenidos entre hombres y mujeres, sí se evidencia un resultado más alto en dimensiones como la social, física y emocional de parte de los hombres, lo cual podría estar asociados a cuestiones de género; sin embargo, se requiere una investigación más profunda en esta área antes de afirmarlo categóricamente.

También, se concluye, que según la percepción del estudiantado, el autoconcepto, tiene implicaciones significativas en el inicio de la etapa universitaria, siendo las principales de ellas:

- Dimensión académica: el pasar los filtros de ingreso a la Universidad de Costa Rica les motiva al iniciar la etapa universitaria; sin embargo, las demandas iniciales les hacen sentirse desubicados. Quienes no se sienten

bien ubicados, vocacionalmente, experimentan mayor dificultad para responder a dichas demandas.

- Dimensión familiar: el sentir el apoyo de la familia en su nueva etapa académica y personal se percibe como un factor protector y/o incentivo.
- Dimensión social: los retos al iniciar la vida universitaria se enfrentan mejor al asociarse con otras personas.
- Dimensión física: el participar en actividades deportivas favorece la relación con otras personas y la identificación con la institución además de la salud. A su vez, se percibirse - con agrado- que el aspecto físico favorece la confianza al establecer relaciones interpersonales.
- Dimensión emocional: el temor ante la interacción con los docentes afecta la capacidad del estudiantado de pedir ayuda oportuna y le quita protagonismo en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se concluye que la población participante en la investigación, identifica aspectos que señalan las dimensiones académica, (dentro de esta la categoría emergente de lo vocacional), la familiar, la social y emocional, como las más significativos dentro de su adaptación a la etapa universitaria atribuyendo menor importancia a la dimensión física, aunque reconocen que todas las dimensiones inciden de una u otra manera. Lo anterior sugiere que esta población requiere apoyo tanto en la revisión y replanteamiento de su proyecto vocacional, así como estrategias de organización y de estudio que favorezcan su reacomodo a las nuevas demandas académicas.

También, la relevancia que le dan a lo familiar, emocional y social debe traducirse en acciones que fortalezcan su empoderamiento personal y la creación de redes sociales de apoyo dentro de la universidad. Esto se puede fortalecer por medio de la creación de nuevos espacios de reflexión y convivencia con un rol protagónico del estudiantado que le valide y favorezca la pertinencia cultural. Sin embargo, la institución debe tomar en cuenta que por la carga académica matriculada, para asegurar una participación real, estos espacios deberían incluirse dentro de los cursos de servicio de la población de primer año.

Además, no debe ignorarse que la participación en grupos con los que ya cuenta la Universidad de Costa Rica -deportivos, artísticos o en programas tales como el Programa de Liderazgo con Desarrollo Humano o el Programa de Voluntariado- trae beneficios significativos con respecto a los temas de empoderamiento personal y creación de redes sociales de apoyo.

Recomendaciones

Para la coordinación de Docencia.

- Crear espacios de información y reflexión sobre las características sociodemográficas y personales (autoconcepto, por ejemplo) de la población de primer ingreso y sus implicaciones en la labor docente.
- Establecer espacio de capacitación que favorezcan la respuesta docente para la atención de la diversidad.

Para la coordinación de Vida Estudiantil.

- Establecer un espacio fijo dentro del calendario universitario para la socialización de la caracterización de la población de primer ingreso desde las áreas de Registro e Información (sociodemográfica), Becas

(socioeconómica) y Orientación y Psicología (personal) de la Sede. Esto dirigido al cuerpo docente y funcionarios(as) de la Unidad de Vida Estudiantil.

- Establecer directrices para que la información sobre la caracterización de la población de primer ingreso sea tomada como insumo en la elaboración de los planes de trabajo de las áreas de Vida Estudiantil en las que dicha información tenga implicaciones.
- Fortalecer las acciones de apoyo vocacional que se realizan desde la Oficina de Orientación con la población de secundaria. Por ejemplo, participar en actividades que para este fin organizan las instituciones tales como conversatorios con estudiantes de quinto año y feria vocacional. Así como mantener la actividad “Un día en la UCR: Día de puertas abiertas para estudiantes de décimo año”, que organiza la Sede del Atlántico en su recinto de Turrialba.
- Crear espacios o fortalecer los existentes, según sea el caso, que permitan a la población de primer ingreso en general:
 - El uso de la recreación como un espacio de socialización y fortalecimiento personal.
 - El replanteamiento de estrategias académicas y de organización personal que favorezcan el ajuste universitario.
- Crear espacios o fortalecer los existentes, según sea el caso, que permitan a la población de primer ingreso con bajos puntajes en la Escala de Autoconcepto:
 - La revisión y replanteamiento del proyecto vocacional (dimensión académica)
 - El empoderamiento personal a partir del autoconocimiento de sus fortalezas, debilidades, expectativas y emociones con respecto a su proceso de formación universitaria (dimensión emocional).

- Contar con destrezas para la creación de redes sociales de apoyo, particularmente lo relativo a comunicación asertiva y resolución de conflictos con docentes y compañeros(as) (dimensión social).

Para nuevas líneas de investigación de la maestría en psicopedagogía.

- Realizar análisis de la relación entre las dimensiones académica, social y emocional y el rendimiento académico en el primer año.
- Proponer estrategias docentes que favorezcan el autoconcepto de la población de primer ingreso.
- Explorar la relación entre el autoconcepto y temáticas: género, la participación estudiantil y el autocuidado, cuya investigación podría revelar líneas de acción para mejorar la vida universitaria de la población estudiantil en general.
- Analizar cómo influye el aspecto sociodemográfico en el autoconcepto de la población que inicia la etapa universitaria, para determinar el peso que tienen la grupo social y lugar de procedencia en el ajuste a dicha etapa.

Referencias

- Andueza, A. (mayo, 2008). *Estudio comparativo del autoconcepto en niños preescolares en situación de pobreza y en ambiente más favorecido. Bases para un modelo de intervención psicopedagógica*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Comunicación, Calidad, Interculturalidad y Prospectiva en Educación, León, España. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2468/Retos%20Educativos%20en%20la%20Sociedad%20del%20Conocimiento.pdf?sequence=1>
- Cazalla-Luna & Molero (julio, 2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. Recuperado de <http://www.revistareid.ned/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Chinchilla Brenes, S., & Sánchez Oller, S. (2001). *Programa de acompañamiento para estudiantes de primer ingreso: Marco de referencia y propuesta de trabajo para primer semestre de 2002*. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Díaz, N. Y., Quiroga, E. L., Buadas, C. R., & Lobo, P. E. (2013). Construcción del autoconcepto en alumnos universitarios de ESP. *Revista de Lenguas Modernas*, (19).
- Fernando García, F., Gracia, E. & Alina Zeleznova, A. (june, 2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25 (4), 549-555. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4151.pdf>
- Fuentes, M.C., García, J. F., Gracia, E. & Lila, M. (julio, 2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Recuperado de www.psicothema.com
- García, F. & G. Musitu (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5. Manual*. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/238727916>

- Gómez, M. R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5568/b16628056.pdf?sequence=2>
- Guillén, G. F. & Ramírez, G. M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del deporte*, 20 (1), 45-59. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/issue/view/72>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de Universidad: Una experiencia positiva de transición*. [versión books.google.co.cr] Recuperado de https://books.google.co.cr/books?id=Hzx5BgAAQBAJ&hl=es&source=gbs_slider_cls_metadata_0_mylibrary Narcea, S.A. Ediciones Madrid España
- López-Justicia, Ma.D., Hernández, C. Ma., Fernández, C., Polo, S. T. & Chacón, L. E. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (14), 95-116. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?232>
- Madrigales, M. C. (2012). *Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Madrigales-Ceily.pdf>
- Martínez, M. I. (2013). *El autoconcepto, predictor del logro académico de los alumnos de ESO y bachillerato. Tomo II*. [versión bubok] Recuperado de <http://www.bubok.es/libros/224660/EL-AUTOCONCEPTO-II-Predictor-del-logro-academico-de-los-alumnos-de-Eso-y-bachillerato>
- Mercer, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. [versión Springer]. Doi: 10.1007/978-90-481-9569-5

- Molina, R. N. (2015). Población estudiantil de la Universidad de Costa Rica: Características socio-personales e intereses en torno a su desarrollo personal. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-26. DOI: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20985](https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20985)
- Pérez, P. N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez* [versión googlebooks] Recuperado de <https://play.google.com/books>
- Piedra, L. A. (2014). *Fundamentos socioemocionales de los procesos formativos en el contexto universitario*. San José, Costa Rica: UCR.
- Piedra, L. A., Gutiérrez-Soto, A. & Mora, M. (2015). *Ambientes promotores para la construcción del conocimiento en el contexto universitario*. San José, Costa Rica: UCR.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). (2014). Quinto Informe Estado de la Educación/PEN.- 4edd. - San José C.R: Editorama.
- Ramos, C. A. (enero- julio, 2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Revista Avances en Psicología. psicología*. 23 (1). Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Rodríguez, V. & Araya, G. (2009). *Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios*. *Revista Educación* 33(2), 139-152, ISSN: 0379-7082, 2009
- Siu, L. M. (22 octubre 2014). 55% de estudiantes de U públicas abandonan aulas. *La República.Net*. Recuperado de https://www.larepublica.net/app/cms/www/index.php?pk_articulo=533321997#sthash.DXrmvHGm.dpuf
- Solares, M. B. (2012). *Autoconcepto en adolescentes embarazadas que asisten a dos grupos diferentes de apoyo materno* (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar Guatemala). Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Solares-Byron.pdf>

Solíz, F., Uriarte, R. & Valverde, S. (2012). Protocolo de diagnóstico e intervención psicopedagógica. Guía No 1 de diagnóstico rápido. 0-5 años. Recuperado de: <http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%2010.pdf>

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica (5, mayo, 2016). Objetivos de la maestría en psicopedagogía. Recuperado <http://www.uned.ac.cr/posgrado/maestria/maestria-en-psicopedagogia/objetivos>

Véliz, B. A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/FicheroTesis.do?fichero=19823>

Veytia Bucheli, M.G. (2013). Las competencias como eje rectos de la calidad educativa. *Revista Electrónica de Divulgación de la investigación (Revista de la Universidad del SABES)*, 04, 1-15. Recuperado de: http://portales.sabes.edu.mx/redi/4/pdf/SABES_4_2MARIAPDF_V1.pdf

Zhou, Y., Ou, C., Zhao, Z., Wan, C., Guo, C., Li, L., & Chen, P. (2015). The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China. *Advances In Health Sciences Education*, 20(1), 163-179. Doi: 10.1007/s10459-014-9515-7.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Tema de Investigación:

Implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población estudiantil de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica.

Investigadora: Licda. Kattia Badilla Fuentes, para optar por el grado de Máster en Psicopedagogía.

Objetivo general: Determinar las implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica.

¿Cómo se recolectarán los datos?

Si acepto participar en la investigación debo:

- Completar individualmente la Escala de Autoconcepto AF-5, el cual se completará en una clase de Estudios Generales en un tiempo de 15 a 20 minutos.
- De acuerdo con los resultados del instrumento completado, puedo ser convocado(a) para formar parte de un grupo de discusión acerca de cómo percibo las dimensiones de mi autoconcepto y las implicaciones que considero dichas percepciones tienen en el inicio de mi etapa universitaria. El grupo de discusión estará formado por un máximo de 10 personas y se desarrollará en un espacio extra-clase, con una duración de 1 hora aproximadamente. La investigadora grabará el audio de la discusión.
- Debo facilitar mi número telefónico y acceder a que se me contacte por esa vía.

- En ambas actividades, se mantendrá la confidencialidad con respecto a la información recolectada.

Firmo voluntariamente el 17 de marzo del 2016.

[illegible]

Anexo 2. Escala de autoconcepto forma 5 o Escala AF-5 aplicada a la población de primer ingreso

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice “La música ayuda al bienestar humano” y usted está muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Vea cómo se anotaría en la Hoja de respuestas.

“La música ayuda al bienestar humano”.....

9	4
---	---

Por el contrario, si usted está muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotará en la hoja de respuestas de la siguiente manera:

“La música ayuda al bienestar humano”.....

0	9
---	---

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores. Elija el que más se ajuste a su criterio.

Recuerde, conteste con la máxima sinceridad

Puede volver la hoja y comenzar

Nota: Se han redactado las frases en masculino para facilitar la lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

Conteste de 1 a 99 en las casillas correspondientes a cada pregunta

	FRASES		
1.	Hago bien los trabajos escolares y/o académicos		
2.	Hago fácilmente amigos/as		
3.	Tengo miedo de algunas cosas		
4.	Soy muy criticado/a en casa		
5.	Me cuido físicamente		
6.	Mis profesores/as me consideran buen/a estudiante		
7.	Soy una persona amigable		
8.	Muchas cosas me ponen nervioso/a		
9.	Me siento feliz en casa		
10.	Me buscan para realizar actividades deportivas		
11.	Trabajo mucho en clase		
12.	Es difícil para mí hacer amigos/as		
13.	Me asusto con facilidad		
14.	Mi familia está decepcionada de mí		
15.	Me considero elegante		
16.	Mis profesores/as me estiman		
17.	Soy una persona alegre		
18.	Cuando los/as mayores me dicen algo me pongo muy nervioso/a		
19.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema		
20.	Me gusta como soy físicamente		
21.	Soy un/a buen/a estudiante		
22.	Me cuesta hablar con personas que apenas conozco		
23.	Me pongo nervioso/a cuando el/la profesor/a me hace preguntas		
24.	Mis padres me dan confianza		
25.	Soy bueno/a haciendo deporte		
26.	Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a		
27.	Tengo muchos amigos/as		
28.	Me siento nervioso/a		
29.	Me siento querido/a por mis padres		
30.	Soy una persona atractiva		

Anexo 3. Guía para el desarrollo del grupo focal con estudiantes

Para desarrollar el grupo focal, se definió el objetivo, la fecha y duración aproximada del mismo y se desarrolla la siguiente guía:

1. Saludo y agradecimiento.
2. Lectura y firma del consentimiento informado.
3. Se hace el encuadre del grupo focal: objetivo, duración aproximada y directrices (respeto: atención, no críticas ante la opinión y participación. confianza-confidencialidad).
4. Cada estudiante completa las siguientes frases en forma individual y posteriormente la comenta con el grupo.

Nombre: _____

Ingresar a la universidad me _____

Creo que el concepto que tengo de mi mismo/a me _____ en la U.

5. Se definió cada dimensión del auto-concepto, una imagen que la ilustra y se escucha la opinión del grupo participante con respecto a cómo se perciben en la dimensión mostrada.
6. Se preguntó para cada dimensión. ¿Qué implicaciones considera que tiene el asumir las responsabilidades y cambios de esta etapa universitaria que inician en la adaptación a la etapa universitaria?

Objetivo:

Identificar las implicaciones percibidas por la población estudiada con respecto a su autoconcepto actual y el inicio de su etapa universitaria.

Fecha: viernes 1 abril 2016.

Duración: 1h

Anexo 4. Hoja de cotejo para grupo focal 1

Objetivo: registrar conductas, frases claves, interacciones y otras situaciones que se presenten en el desarrollo de los grupos focales, para identificar las implicaciones percibidas por la población estudiada con respecto a su autoconcepto actual y el inicio de su etapa universitaria.

Estudiantes	Académica	Social	Emocional	Familiar	Física
M1 Enseñ. Inglés					
H1 Enseñ. Música					
M2 Enseñ. Música					
H2 Enseñ. Música					
H3 Contaduría					
H4 Enseñ. Música					
M3 Contaduría					
H5 Enseñ. Música					
H6 Contaduría					

M = mujer y H= hombre. Los números son para diferencias a las personas.

Anexo 5. Hoja de cotejo para grupo focal 2

Objetivo: registrar conductas, frases claves, interacciones y otras situaciones que se presenten en el desarrollo de los grupos focales, para identificar las implicaciones percibidas por la población estudiada con respecto a su autoconcepto actual y el inicio de su etapa universitaria.

Estudiantes	Académica	Social	Emocional	Familiar	Física
M1 Informática					
H1 Contaduría					
H2 Informática					
M2 Agronomía					
H3 Informática					
M3 Agronomía					
M4 Contaduría					
H3 Contaduría					
M5 Contaduría					

M = mujer y H= hombre. Los números son para diferencias a las personas.